

"Lærende ledelse i en lærende skole"

*En studie av skolelederes fortellinger om praksis for å
fremme kollektiv læring i lederteam.*

Anne Gry Carlsen Teigen



Masteroppgave i Utdanningsledelse
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2013

”Lærende ledelse i en lærende skole”.

En studie av skolelederes fortellinger om praksis for å fremme kollektiv læring i lederteam.

© Anne Gry Carlsen Teigen

2013

Lærende ledelse i en lærende skole

Anne Gry Carlsen Teigen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Oslo

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan skoleledere oppfatter sin praksis for å fremme kollektiv læring i lederteam. Tittelen ”Lærende ledelse i en lærende skole” er valgt fordi jeg ønsker å rette oppmerksomheten mot lederteamets læring i den lærende organisasjonen. Gjennom problemstillingen ” **Hvordan snakker rektor og inspektør om praksis for å fremme kollektiv læring i lederteam?**” ønsker jeg å belyse hvordan skoleledere forteller om praksis for å fremme kollektiv læring i lederteam. I denne studien rammes læring inn av et sosiokulturelt perspektiv som innebærer at kunnskap blir konstruert i samhandling mellom aktørene i lederteam. Lederteam defineres i studien som en gruppe med minst to personer som har felles mål eller oppgaver som medlemmene er avhengig av hverandre for å løse.

Jeg har valgt kvalitativ metode og en fenomenologisk tilnærming. Datainnsamlingen har foregått ved å intervjuer fem skoleledere fra ulike skoler. Tre av informantene jobber som undervisningsinspektører og to av informantene er rektorer. Skolelederne har forskjellig erfarings og utdanningsbakgrunn.

I masteroppgaven har jeg pekt på hva som kjennetegner læring i lederteam ved å ta utgangspunkt i Peter Senges (2004) teori om den lærende organisasjon og belyser hvordan kollektiv læring i lederteam er noe mer og noe annet enn at den enkelte skoleleder lærer. Begrepene læringsnivå og læringsformer er også trukket frem ved hjelp av Gregory Bateson (1972) og Gordon Wells (1999). Med utgangspunkt i det innsamlede datamaterialet har jeg løftet frem ulike perspektiv og drøftet empirien i lys av aktuell teori belyst i oppgavens teorikapittel.

Funnene viser ulike fortellinger om praksis for å fremme kollektiv læring i lederteam. Skolelederne forteller at kollektive refleksjoner bidrar til ny kunnskap og endring av praksis. Videre indikerer funnene at skolelederne opplever at administrative oppgaver dominerer på ledermøter og medfører mindre tid til pedagogiske refleksjoner. Gjennom samtaleene i denne studien opplever jeg at skolelederne har blikket rettet i riktig retning i forhold til organisasjonens og lærernes læring, men i mindre grad hatt fokus mot egen og kollektiv læring i lederteamet. Flere av informantene oppgir at de ikke har tenkt på eller snakket om behovet for kontinuerlige læringsprosesser i lederteamet.

Forord

Denne masteroppgaven markerer at flere år med videreutdanning ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo er over. Tusen takk til flotte og inspirerende forelesere som har gitt meg ny kunnskap og bidratt til refleksjoner underveis i studiet. Refleksjonene har ført til endring av min ledelsespraksis.

Jeg vil gjerne få rette en stor takk til rektorer og undervisningsinspektører som har gjort det mulig for meg å gjennomføre denne studien. Tusen takk for alle fortellingene dere har gitt meg og takk for at hver og en av dere har satt av tid til meg og mitt prosjekt.

Videre fortjener min veileder, Ann Elisabeth Gunnulfsen, en stor, stor takk. Takk for konstruktive tilbakemeldinger og din tilgjengelighet. Du har vært helt fantastisk!

Tusen takk til Elsa, Pål og Steinar for mange lærerike refleksjoner og Anette for din hjelp på oppløpssiden.

Sist, men ikke minst fortjener Ketil, Tor Henrik og Ole Jakob en hjertelig takk for støtte og oppmuntring. Tusen takk for at dere atter en gang, har holdt ut med meg og mitt masteroppgaveprosjekt. Nå er oppgaven ferdig, og jeg gleder meg til å være mye sammen med dere igjen!

Tønsberg, 15.mai 2013

Anne Gry Teigen

FIGUR OG TABELLISTE

Figur 1: Fire ulike læringsformer (fritt etter C.G Wells, 1999)	8
Figur 2: Læringsnivåer (fritt etter P.Senge, 2004 og G. Bateson, 1972)	10
Figur 3: Kreativ spenning (Senge, 2012)	12
Figur 4: Se helhet og sammenheng.	52
Figur 5: Turids kreative spenning (fritt etter Senge, 2012).	55
Figur 6: Lineær tankegang	59
Figur 7: Sirkulær tankegang	60
Tabell 1: Eksempel på aktuelle forskningsspørsmål	29
Tabell 2: Oversikt over koder, underkategorier og kategorier.	32

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Tema og bakgrunn	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	1
1.3	Metode	3
1.4	Avgrensning av oppgaven	3
1.5	Aktualisering av oppgaven	4
1.6	Egen forforståelse	5
1.7	Oppgavens innhold og oppbygging	6
2	TEORI	7
2.1	Kunnskap og læring	7
2.1.1	Sosiokulturelt perspektiv på læring	7
2.1.2	Ulike former for læring	8
2.1.3	Læring på ulike nivå	9
2.2	Lærende organisasjoner	11
2.2.1	Fem disipliner for læring i lederteam	12
2.3	Lederteam	17
2.3.1	Kjennetegn ved team	17
2.3.2	Kunnskapsutviklende møter i lederteam	18
2.4	Lærende ledelse	19
2.5	Oppsummering	20
3	METODE	23
3.1	Forskningsdesign	23
3.1.1	Valg av kvalitativ metode	23
3.1.2	Fenomenologi	24
3.1.3	Det kvalitative forskningsintervjuet	25
3.2	Forskningsprosessen	26
3.2.1	Planlegging av studien	26
3.2.2	Valg av informanter	27
3.2.3	Utarbeiding av intervjuguide	28
3.2.4	Gjennomføring av intervjuer	29
3.2.5	Transkribering av intervjuer	31

3.3	Beskrivelse av analyseprosessen	31
3.4	Kvalitet	33
3.4.1	Reliabilitet	33
3.4.2	Validitet	34
3.4.3	Personvern og etikk	35
4	PRESENTASJON AV DATAMATERIALET	36
4.1	Presentasjon av inspektørene	36
4.1.1	Vilje og evne til å se fremover	37
4.1.2	Refleksjoner	39
4.1.3	Ledermøter	42
4.2	Presentasjon av rektorene	45
4.2.1	Vilje og evne til å se fremover	45
4.2.2	Refleksjoner	47
4.2.3	Ledermøter	50
5	DRØFTING AV DATAMATERIALET	52
5.1	Vilje og evne til å se fremover.....	53
5.2	Refleksjoner.....	58
5.3	Ledermøter.....	66
6	KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE	69
6.1	Hovedfunn	69
6.1.2	Svar på forskningsspørsmål	69
6.1.3	Konklusjon i forhold til problemstillingen	72
6.2	Metodiske refleksjoner	74
6.3	Konsekvenser og implikasjoner.....	75
7	LITTERATURLISTE	78
8	VEDLEGG	83
8.1	Vedlegg 1: Intervjuguide	83

1 Innledning

I dette kapittelet legger jeg frem begrunnelse for valg av kollektiv læring i lederteam som tema, og hva jeg ønsker å få svar på i denne studien. Jeg gjør også rede for min forståelse av det aktuelle temaet, min teoretiske tilnærming og hvordan oppgaven er bygd opp.

1.1 Tema og bakgrunn

Gjennom flere år har skolen, som en av de viktigste samfunnsinstitusjonene, fått stor oppmerksomhet fra politikere, næringsliv, forskere, media og foreldre. Internasjonale studier (PISA¹ 2009, TALIS² 2009) tyder på at skolesektoren står overfor store utfordringer. Faglig kunnskapsnivå, frafall, svak tilbakemeldingskultur og lærernes kollektive læring er stikkord som går igjen i denne sammenheng.

Flere nasjonale utdanningspolitiske dokumenter, som Stortingsmelding nr 19 (2009-2010), Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) og Stortingsmelding nr.22 (2010-2011), retter fokus mot de samme utfordringene og understreker at ledelse på alle nivåer har betydning for elevenes læring. Videre fremheves utvikling av lærernes kollektive kompetanse som et verktøy for å møte utfordringene skolene står overfor. Møller (1996) hevder at læring i organisasjonen er avhengig av at skoleledelsen er i en kontinuerlig læringsprosess samtidig som de tar ansvar for elevenes læringsresultater og lærernes kollektive læringsprosesser. Målet for min undersøkelse er å beskrive hvordan skoleledere snakker om praksis for å fremme kollektiv læring i lederteam.

Resultatene fra studien kan benyttes til å rette et økt fokus mot betydningen av systematisk arbeid for å fremme kollektiv læring i lederteam. Studien har relevans for skoleledere og andre aktører som arbeider for å fremme kollektiv læring i organisasjoner.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

En problemstilling er vanligvis et spørsmål som viser hva studien skal gi svar på (Johanessen, Tufte og Kristoffersen, 2009). Å utforme en god problemstilling har vært krevende, og jeg har

¹ PISA; Programme for International Student Assessment

² TALIS; Teaching and Learning International Survey

i løpet av forskningsprosessen omskrevet og spisset problemstillingen flere ganger. Ved oppstart av arbeidet med å utvikle problemstillingen, benyttet jeg en deduktiv fremgangsmåte hvor jeg tok utgangspunkt i Peter Senge (2004) sine teori om den lærende organisasjon. Teorien gav meg et verktøy og en innsikt i hva som kan fremme læring og et forenklet bilde av den kompliserte virkeligheten. Etter hvert har intervjusamtalene og studiens empiri også fått betydning for utformingen av problemstillingen.

Studien ønsker å dokumentere, analysere og tolke hvordan rektor og undervisningsinspektør, heretter kalt inspektør, snakker om praksis for å fremme kollektiv læring i lederteam. Jeg ønsker å få bedre kunnskap om hvilke trekk og mønstre som karakteriserer den kollektive læringen. I tillegg ønsker jeg å avklare hvordan fortellingene til rektor og inspektør samsvarer med Peter Senges perspektiv på den lærende organisasjon.

På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan snakker rektor og inspektør om praksis for å fremme kollektiv læring i lederteam?

Problemstillingen inneholder nøkkelbegrepene læring og lederteam, og videre gjør jeg rede for min fortolkning av begrepene. Bruk av kollektiv læring som begrep vil her rammes inn av et sosiokulturelt perspektiv på læring. Perspektiv innebærer blant annet at kunnskap blir konstruert i samhandling mellom aktørene i lederteamet, og samarbeid fremstår som vesentlig for å fremme læring. Säljö (2001) hevder man må være oppmerksom på tre ulike forhold som gjensidig påvirker hverandre når man studerer læring i et sosiokulturelt perspektiv: utvikling og bruk av intellektuelle verktøy, utvikling og bruk av fysiske verktøy og kommunikasjon og samarbeid. Lederteam defineres i denne studien som ”en gruppe med minst to personer som har felles mål eller oppgaver som medlemmene er avhengig av hverandre for å løse (Bang og Midelfart, 2012, s. 35). Avgresningen er gjennomført fordi jeg ønsker å unngå tolkninger av begrepene betydning. I tillegg ønsker jeg å unngå misforståelser og bidra til å skape tillit til studiens forskningsresultat (Kvale og Brinkmann, 2009).

På bakgrunn av problemstillingen har jeg stilt følgende forskningsspørsmål som jeg ønsker å få svar på:

1. Hvordan fremmer personlige og felles visjoner kollektiv læring i lederteam?
2. Hvordan gjennomfører lederteam refleksjoner for å fremme kollektiv læring?
3. Hvordan planlegger og gjennomfører skoleledelsen sine ledermøter for å fremme kollektiv læring?

1.3 Metode

Studien beskriver informantenes meninger og fortellinger om praksis for å fremme kollektive læreprosesser i lederteam og gir en beskrivelse av informantenes meninger på bakgrunn av organisasjonsteori. I studien benyttes kvalitativ metode og et fenomenologisk forskningsdesign. Gjennom kvalitative forskningsintervjuer har to rektorer og tre inspektører fortalt om sin oppfatning av praksis for å fremme kollektiv læring i lederteamet.

1.4 Avgrensning av oppgaven

I denne oppgaven har jeg valgt å rette fokus mot organisasjonslæring. Organisasjonsteori har utviklet seg fra å være et lite spesialfelt til å bli ett av de mest sentrale temaer i faglitteratur og utdanningspolitiske dokumenter (Jacobsen og Thorsvik, 2007). Dette ser ut til å ha ført til en mangfoldig begrepsbruk, hvor de ulike bidragsyterne ønsker å uttrykke særskilte trekk ved sin tilnærming. I det følgende avsnittet gjør jeg derfor rede for ulike retninger innenfor organisasjonslæringsfeltet, og jeg belyser hvilken retning som jeg har valgt for min studie. For å få hjelp til å avgrense organisasjonslæringsfeltet har jeg benyttet en modell utarbeidet av Easterby-Smith og Lyles (2003).

Easterby-Smith og Lyles (2003) inndeler fagfeltet i fire kategorier: organisasjonslæring, lærende organisasjon, organisasjonskunnskap og kunnskapsledelse. *Organisasjonslæring* viser til studier av læringsprosesser i organisasjoner og har blikket rettet mot akademiske tilnærminger. Valg av denne retningen retter oppmerksomheten mot forståelse og refleksjon i læringsprosesser. *Organisatorisk kunnskap* anlegger et filosofisk utgangspunkt, der man reflekterer over ulike tilnærminger til kunnskapens natur. Retningen tar utgangspunkt i forholdet mellom individuell og kollektiv kunnskap, og forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap. *Kunnskapsledelse* er opptatt av hvordan man deler etablert kunnskap og innhenter ny kunnskap for å øke produksjonsprosesser. Her rettes fokuset mot den etablerte kunnskapen i lederteam og teamets praksis for å hente inn ny kunnskap for å fremme læring. Bidrag som faller inn under kategorien *lærende organisasjoner*, handler om tilnærminger som beskriver organisasjoner med høy evne til videre utvikling. Tilnærmingen er opptatt av hvordan man kan gjennomføre og forsterke læringskapasiteten i organisasjonen.

Min problemstilling retter seg mot rektor og inspektørs beskrivelser av praksis for å fremme kollektiv læring i lederteam, og den har nytte av en tilnærming som har fokus rettet mot

praksis og prosessen i lederteamet. Dette er grunnen til at jeg har valgt teori om den lærende organisasjon hvor Peter Senge er en sentral bidragsyter. I tillegg trekker jeg inn blant annet Knut Roalds perspektiv på læringsprosesser i skolen og utvikling av kunnskapsutviklende møter, som kan plasseres innenfor Easterby-Smith og Lyles kategorier av organisasjonslæring og kunnskapsledelse (Roald, 2012).

1.5 Aktualisering av oppgaven

Nedenfor presenteres noen norske studier som kan ha betydning for oppgavens tema: praksis for å fremme kollektiv læring i lederteam.

Dahl (2004) oppsummerer i sin rapport om ledelse og satsing på ledelse at skolene i Norge har blitt mer utviklingsorienterte enn tidligere. Ledelse av skolene har gått fra en profesjonell-byråkratisk ledelse, via en styrings- og omstillingsledelse til en utviklingsorientert ledelse (Dahl, 2004). Tidligere ble skolelederens faglige kvalifikasjoner og det å styre skolen oppfattet som det mest vesentlige. Dahl (2004) hevder at det nå er et større fokus på ledelse som et verktøy for å fremme læring i organisasjonen. Videre fremhever rapporten viktigheten av at det er flere og flere skoler som benytter mer kollektive arbeids- og organisasjonsformer og utvikler en mer kollektiv kultur for refleksjon av egen praksis.

Møller, Sivesind, Skedsmo og Aas (2006) sin skolelederundersøkelse fra 2005 påpeker at rektorer oppfatter personlig refleksjon over egen praksis som den viktigste kilden til egen læring og utvikling. Undersøkelsen beskriver tre overlappende sett av lederroller som kalles systemutvikler, støttespiller og inspirator. Systemutvikleren bidrar blant annet til å utvikle egen skole på en rekke områder ved å legge til rette for og skape felles oppslutning om arbeidet og etablere en praksis hvor man legger til rette for samarbeid og trygghet for å prøve og feile. Støttespilleren følger opp og støtter medarbeiderne i form av observasjon i praksisfeltet og veiledning. Inspiratoren legger stor vekt på å inspirere sine medarbeidere til å tenke nytt og være utprøvende i sin undervisningspraksis. Rektorene i undersøkelsen forteller at de bruker ukentlig fra tre til fem timer på møter i skoleledelsen, og tyder i følge Møller et al. (2006) på en sterk tro på at møter må til for å koordinere og samordne skolens virksomhet.

Resultater fra forskningsprosjektet Skole og Ledelse (SOL) tyder på at skolens lederteam har oppmerksomheten vendt mot elevenes og lærernes læringsprosesser. I tillegg indikerer

forskningsresultatene på at lederteamet har en klar verdiforankring som kan relateres til skolens pedagogiske plattform. Utøvelse av formell ledelse i skolene er karakterisert ved at ledelse distribueres til flere, for eksempel lærere og elever.

Knut Roald (2012) konkluderer med at ulike ledere og ledergrupper velger ulike strategier for å fremme kollektiv læring. Strategiene kan karakteriseres som kontrollorientert strategi, vedtaksorientert strategi, opplæringsorientert strategi og prosessorientert strategi. Innenfor en kontrollorientert strategi vektlegger ledelsen resultatmålinger gjennom bruk av tester og brukerundersøkelser, og tankegangen preges av at resultatinformasjon og rapporter er styrende for å fremme undervisnings- og læringsarbeidet ved skolen. Den vedtaksorienterte strategien vektlegger formelle vedtak som virkemiddel for å øke kvaliteten i organisasjonen, for eksempel innføring av nye organisasjonformer eller arbeidsmåter. Vedtakene i organisasjonen blir ofte vedtatt etter ”sakshandsaming” og rasjonell avgjørelsesprosess. Innenfor opplæringsorientert strategi ser man opplæring av personalet som en betingelse for kvalitetsutviklingen. Lederteam som vektlegger en prosessorientert strategi, legger vekt på både individuell og felles kunnskapsutvikling og meningsskaping gjennom kommunikative prosesser. De kommunikative prosessene mobiliserer både den uttalte og tause kunnskapen gjennom både refleksjon og utprøving i praksisfeltet.

1.6 Egen forforståelse

I denne studien står lederteamets arbeid for å fremme læring sentralt, et fagfelt jeg har kjennskap til fra ulike perspektiv. Jeg har jobbet som inspektør i 5 år og har deltatt på mange møter i lederteamet på egen skole. I tillegg har jeg erfaring som prosjektleder for et felles prosjekt for kommunens skoler. Som prosjektleder har jeg fått mulighet til å observere flere lederteam og deres arbeid for å fremme læring i organisasjonen. På denne måten har jeg fått godt kjennskap til arbeid i lederteam og skolelederens arbeidsoppgaver.

Valg av kvalitativ metode og bruk av intervju for datainnsamling stiller krav til intervjuers samtaleferdigheter og erfaringer med å takle menneskelige situasjoner (Thagaard, 2009). Tidligere har jeg jobbet som pedagogisk psykologisk rådgiver, og hatt muligheten til å videreutvikle egne kommunikative ferdigheter i samhandling med skoleledere, lærere, elever og foresatte.

De siste årene har jeg utviklet kjennskap til forskning knyttet til organisasjonslæring gjennom forelesninger og arbeidskrav ved Utdanningsledelse på Universitetet i Oslo.

Disse erfaringene påvirker mine antagelser, analyser og tolkning av informantenes utsagn. Postholm (2010) hevder dette kan reduseres ved å være bevisst hvilken påvirkning min forforståelse kan ha for tolkningen i forskningsprosessen.

1.7 Oppgavens innhold og oppbygging

Oppbyggingen av masteroppgaven følger et sekvensielt mønster gjennom innledning, teori, empiri, analyse og drøfting. I forskningsprosessen har arbeidet med de ulike delene vært integrert i hverandre. Intervjusamtalene og pedagogiske refleksjoner med veileder og en kollega har gitt inspirasjon til ytterligere fordypning i faglitteratur, utvikling av nye perspektiver og bidrag gjennom hele forskningsprosessen. Oppgaven består av seks hoveddeler som inndeles i kapitler.

Dette første kapittelet presenterer først oppgavens tema, problemstilling og forskningsspørsmålene. Deretter følger en beskrivelse av min forforståelse, avgresning av oppgaven og en presentasjon av forskning som kan være aktuell for min studie. Det andre kapittelet gir en oversikt over studiens teoretiske tilnærming. I kapittelet introduseres begrepene lærende organisasjoner og lederteam gjennom teoretiske bidrag fra blant annet Peter Senge (2004) og Henning Bang og Thomas Nettet Midelfart (2012). Kapittelet avsluttes med Knut Roald (2012) sitt perspektiv på gjennomføring av kunnskapsutviklende møter i lederteam. Oppgavens tredje kapittel presenterer forskningsdesign og forskningsprosessen og mine refleksjoner forbundet med utvalg og kvalitetskrav.

Det fjerde kapittelet legger fram funn fra intervjusamtalene og inneholder inspektørenes og rektorenes fortellinger om praksis for å fremme kollektiv læring i lederteam. Disse funnene, sammen med studiens teoretiske tilnærming presentert i kapittel to, blir analysert og drøftet i det femte kapittelet. Det sjette og oppgavens siste kapittel oppsummerer studiens hovedfunn og konklusjon, og den legger frem mine refleksjoner knyttet til studiens valgte metode. Til slutt presenteres mine tanker i forhold til hvilke implikasjoner denne studien kan ha for praksis og videre forskning.

2 Teori

I dette kapittelet gjør jeg rede for studiens teoretiske perspektiv og hvilke sentrale teoretikere jeg legger til grunn for denne oppgaven. Kapittelet startet med en presentasjon av sosiokulturelt perspektiv på læring og ulike former for læring. Deretter presenteres lærende organisasjoner og Peter Senges fem disipliner for læring i lederteamet. Kapittelet avsluttes med en presentasjon av lederteam, kjennetegn ved team og kunnskapsutviklende møter.

2.1 Kunnskap og læring

I hverdagen reflekterer vi ikke så mye på hva forskjellen mellom begrepene kunnskap og læring innebærer. Flere av oss tenker kanskje at læring er noe som foregår når personer har tilegnet seg ny kunnskap og utviklet ferdigheter (Jacobsen og Thorsvik, 2007). Teoribidrag innenfor organisasjonslæring forklarer og forstår kunnskap og læring på ulike måter (Roald, 2012). Noen perspektiver vektlegger læringsaktiviteter, andre er opptatt av samhandlingsprosesser, mens andre setter fokus på individuelle kognitive prosesser eller undervisningsaktiviteter. Oppgavens problemstilling retter søkelyset mot læring i lederteam, og i denne studien knytter jeg læring til en konstruktivistisk tilnærming. Tilnærmingen legger vekt på omgivelsenes betydning for hvordan den enkelte lærer og utvikler seg (Postholm, 2012). I studien forstås kunnskap som den kunnskapskonstruksjonen som skjer i samhandlingen mellom aktørene i lederteamet hvor den enkelte konstruerer kunnskap og lærer gjennom praksis innenfor lederteamets fellesskap (Roald, 2012, Postholm 2012).

2.1.1 Sosiokulturelt perspektiv på læring

Det sosiokulturelle perspektivet på læring bygger på et konstruktivistisk kunnskapssyn og er opptatt av at kunnskapen er en del av den kulturen og historien den er en del av (Dysthe 2001, Säljö, 2001). Kunnskap i lederteamet blir konstruert i samhandling mellom deltakerne, og samarbeid er vesentlig for å fremme læring (Säljö, 2001). Den enkelte skoleleders forkunnskaper og oppfatninger er vesentlig og må tas frem i samhandlingen mellom aktørene. Den nye kunnskap skapes gjennom dialog og distribueres mellom personer i lederteamet som kan ulike ting og har ulike egenskaper som er nødvendig for helhetsforståelse og lederteamets videre utvikling (Säljö, 2001). Postholm (2012), i likhet med Dysthe (2001) og Säljö (2001),

legger vekt på refleksjonens sentrale plass i læringsprosessene, og den fremheves som en av nøklene til skolelederens læring og utvikling av god ledelsespraksis. For å skape gode læringsprosesser i lederteam er det viktig å klargjøre hvordan den enkelte skoleleder forstår kunnskap og læringsprosesser.

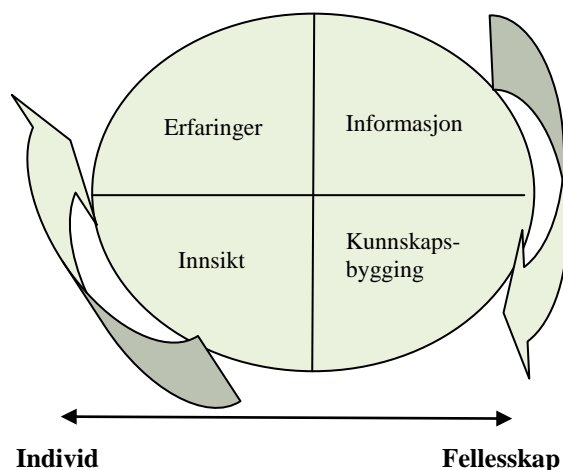
Det sosiokulturelle læringssynet fremhever relasjoners betydning for læring i lederteamet. Lillejord og Dysthe (2008) drøfter læring i et relasjonelt perspektiv ved i dele inn i produktive, reproduktive, uproduktive eller kontraproduktive prosesser.

I produktive læringsprosesser skapes ny innsikt og forståelse gjennom dialog mellom deltakerne i lederteamet. Reproduktive læringsprosesser opprettholder eksisterende kunnskap, og reproducerer kunnskap fremfor å utvikle ny innsikt. Læringsprosesser som kjennetegnes av uproduktivitet, er prosesser som verken påvirker eller endrer praksis. Aktivitetene i lederteamet har ingen reell påvirkning. Læringsprosesser som fører til negative konsekvenser for enkeltpersoner i lederteamet eller for lederteamet som helhet, kalles kontraproduktive læringsprosesser. Ledermøtene som resulterer i frustrasjon fordi de ikke gir ny innsikt og forståelse, kan være preget av kontraproduktive læringsprosesser.

Gordon Wells (1999) retter i likhet med sosiokulturelt perspektiv på læring, fokus mot kunnskap og læring gjennom kommunikative samhandling og påpeker at samhandlingen kan både berike og forvandle den individuelle og den kollektive læringsaktiviteten. Videre i oppgaven presenteres Gordon Wells forståelse av ulike læringsformer.

2.1.2 Ulike former for læring.

Wells (1999) framstiller læring som en spiral med fire ulike former for læring: Erfaring, informasjon, kunnskapsbygging og innsikt.



**Figur 1: Fire ulike læringsformer
(fritt etter Wells, 1999).**

Erfaring er den mening den enkelte skoleleder utvikler gjennom å være deltager i ulike fellesskap over tid. Erfaringen er unik for den enkelte skoleleder fordi man har ulike erfaringsbakgrunn og erfaringer blir utviklet gjennom sosial samhandling. Dette fører til et rikt erfaringsfellesskap i lederteamet.

Læringsformen informasjon beskrives som andres meninger og fortolkninger av erfaringer. Meningene og fortolkningene kan formidles gjennom samtaler og skriftlige materiale på ledermøter, på kurs, via sakspapirer til ledermøtene osv. Gjennom informasjonen får den enkelte skoleleder tilgang på nye ideer og ny kunnskap.

I kunnskapsbygging benyttes kollektive prosesser for å utvikle ny forståelse og innsikt med utgangspunkt i læringsformene erfaringer og informasjon. Gjennom ulike nivåer for refleksjon blir erfaringer og informasjon bearbeidet og gjort eksplisitt for lederteamet. Ledermøtene blir en arena for både individuell og kollektiv kunnskapsbygging.

Innsikt er et resultat av læring basert på læringsnivåene erfaring, informasjon og kollektiv kunnskapsbygging. Den bygger opp en ny tolkningsramme som danner grunnlag for dannelsen av mening og handling i nye situasjoner.

Som fremstillingen ovenfor viser, retter Wells (1999) fokus mot kunnskap og læring gjennom samhandling. Han peker på at samhandlingen mellom aktørene i lederteamet kan både berike og forvandle den individuelle og kollektive læringsaktiviteten. Perspektivene til Wells (1999) inviterer til på den ene siden å reflektere omkring flere komplementære former for læring. På den annen side åpner hans tanker for at læringsprosesser foregår på ulike nivåer (Roald, 2012).

De siste årene har Peter Senge videreutviklet sine idealer for organisasjonslæring (2006). Han er i større grad enn tidligere opptatt av ulike læringsnivåer i organisasjonen og henviser til Gregory Batesons tilnærming til kommunikasjon og læring (Senge, 2006).

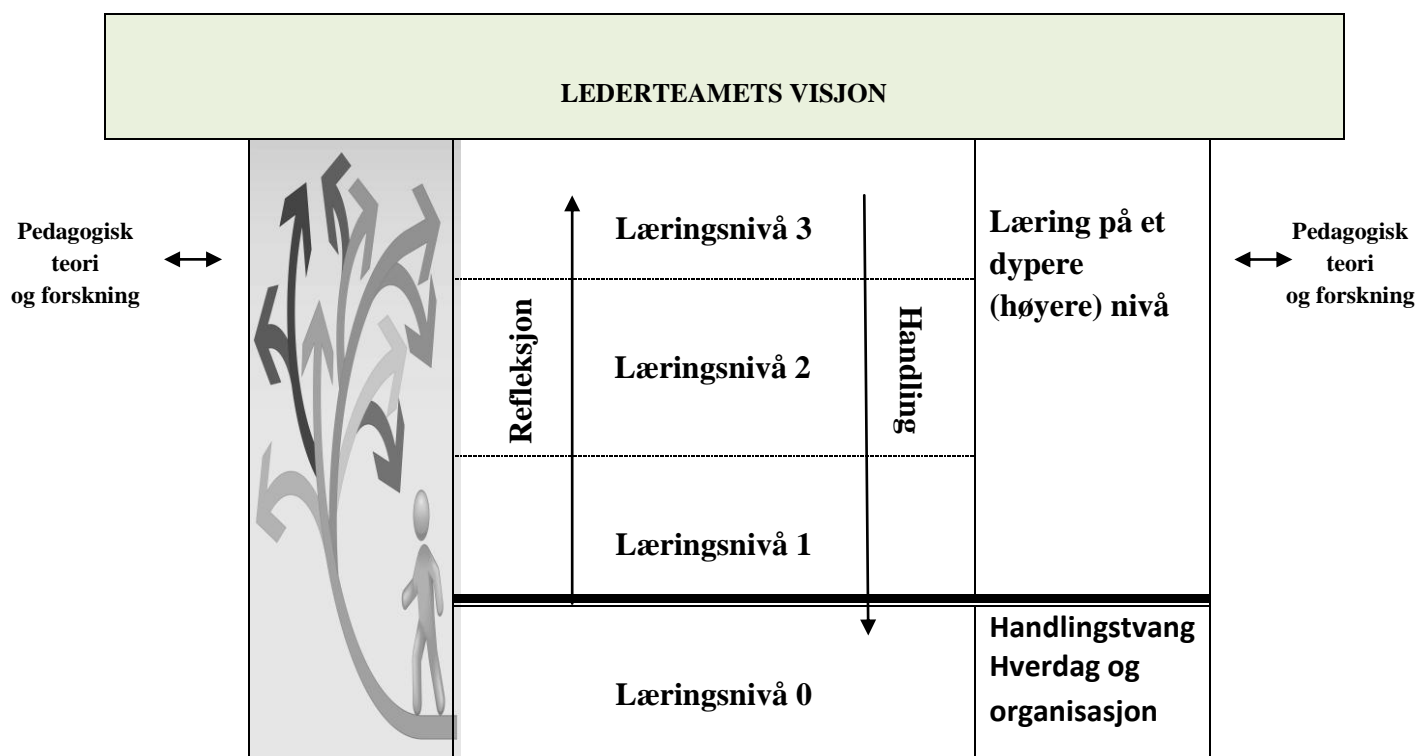
2.1.3 Læring på ulike nivå

Bateson (1972) inndeler læring i nivåene læring 0, læring I, læring II, læring III og læring IV.

Læring 0 karakteriseres ved at den enkelte reagerer korrekt overfor en gitt stimulus. Valgene som foretas er gjerne ubevisste og bidrar til å vedlikeholde systemene og den daglige driften

av organisasjonen. Valgene begrunnes ofte med at ”sånn har vi alltid gjort det”. På neste læringsnivå, *Læring I*, velges ulike handlingsalternativer på bakgrunn av tidligere erfaringer. Den enkelte leder eller lederteamet reflekterer over handlingsmodellene på det første nivået, og ut i fra erfaringer kan for eksempel rutiner og systemene justeres eller endres for å fungere bedre. *Læring II* karakteriseres ved at for eksempel den lærende ledelsen både reflekterer og endrer praksis, samt reflekterer over og endrer prinsippene for egen læring (Roald, 2012). Ny innsikt blir skapt gjennom kommunikasjon og praktisk samhandling i lederteamet. *Læring III* beskriver læringsprosesser som fører til en gjennomgripende endring av læringskulturen i lederteamet. Lederteamet reflekterer over selve problemet og forutsetninger og premissene for problemet (Roald, 2012).

Senge (2006), er i likhet med Bateson (1972) opptatt av hvordan man kan strekke seg etter læring på et dypere nivå. En dypere grad av læring skaper større forståelse for og vilje til å tenke helhet og sammenheng (Bateson 1972, Senge, 2006). Gjennom refleksjon økes oppmerksomheten på underliggende mønstre i spillet mellom helheten og delene i organisasjonen. Nedenfor følger en figur bygd på G. Bateson (1972) og P. Senges (2004) tanker omkring læringens ulike nivå. Figuren illustrerer lederteamets praksis for å fremme kollektiv læring.



Figur 2: Læringsnivåer (fritt etter P.Senge og G. Bateson)

Å mestre det uforutsette og uforutsigbare i hverdagen er en viktig dimensjon ved det å være leder i skolen (Møller, 1997). Skoleledere står ofte overfor situasjoner man ikke vet utfallet av, og hvor motstridende interesser er gjeldende (Møller, 1997). I situasjonen kan man ikke unngå å handle, selv om man ikke har fullstendig oversikt.

På læringsnivå 1 tolker og vurderer lederen avgjørelsene eller handlingene, og refleksjonene gir lederen eller lederteamet anledning til å justere sine oppfatninger og valg av handling som er foretatt på læringsnivå 0. Eksempler på handlinger kan være en inspeksjonsplan som ikke fungerer slik den var tiltenkt og endring av rutiner i hverdagen. På det neste nivået blir ny innsikt skapt gjennom dialoger og praktisk samhandling i lederteamet. For å få hjelp til å trekke inn ulike perspektiver kan ledelsen søke støtte i pedagogisk teori og forskning. Refleksjonene fører til at den enkelte får flere handlingsalternativer, og lederteamet utvikler felles strategier for sitt arbeid. Lederteamets visjon står sentralt i refleksjonene og hjelper ledelsen til å holde en stø kurs mot målet.

De ulike læringsnivåene til Gregory Bateson (1972) er relevante for å forstå Senge (2004) sine beskrivelser av lærings og strateginivå. I tillegg er de relevante når jeg tolker rektor og inspektørs fortellinger om læring i lederteamet. Særlig aktuelt er nivå II og III som kan relateres til spørsmålene som handler om refleksjon og refleksjonenes betydning for egen praksis og hvordan refleksjoner benyttes når nye ting eller oppgaver presenteres for personalet i organisasjonen.

Senge (2006) fremhever at læringsprosesser i et lederteam er avhengig av at aktørene er villig til og har evne til å se fremover. Dynamikken i læringsprosessen skapes av kommunikasjonen mellom aktørene og gjennom analyse av utfordringer og utviklingsarbeid bygges en helhetlig forståelse.

Bateson (1972) og Senge (2004) fremhever betydningen av at læring ikke kun kan forstås som et personlig og individuelt perspektiv og retter oppmerksomheten mot at læring konstrueres i samhandling mellom flere.

2.2 Lærende organisasjoner

Teorier om lærende organisasjoner legger vekt på at organisasjoner må ha en grunnleggende evne til å lære og endre praksis på grunn av den nye læringen (Lillejord, 2003). For å skape

engasjement og lykkes med læring i organisasjonen fremheves motivasjon og evne til å lære på alle nivåer: ”De organisasjoner som skal lykkes i fremtiden, må være organisasjoner som oppdager hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivåer i organisasjonen” (Senge, 2004, s.10). Læring i skolen gjelder alle, også skoleledere, og motivasjon for læring i lederteamet skapes ved at innholdet knyttes til lederens praktiske hverdag (Bjørnsrud, 2006).

Peter Senge (2004) fremhever at en lærende organisasjon er en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid. Lederteamet må sette av tid til å komme sammen og diskutere praksis i lys av organisasjonens oppgaver. Læring i organisasjonen innebærer altså at ”flere mennesker i organisasjonen lærer, og at organisasjonen handler som en enhet på grunnlag av den nye kunnskapen som er tilegnet” (Jacobsen og Thorsvik, 2007, s.27). I et lærende lederteam trer lederne ut av etablert praksis og mestrer å analysere situasjonen ut fra ulike perspektiver.

Senge (2004) beskriver fem disipliner som til sammen er viktige bidrag for å fremme læring i lederteam, og han påpeker samtidig at disiplinene er vesentlig for utøvelse av ledelse i organisasjonen. Disiplinene angir struktur og retning for skoleledernes praksis for å fremme læring i lederteamet (Senge, 2004). Videre i oppgaven presenteres de fem disiplinene.

2.2.1 Fem disipliner for læring i lederteam

Senge (2004) omtaler den første disiplinen for *personlig mestring*. Her handler det om at den enkelte leder kontinuerlig klarlegger og utdyper sine mål og drømmer for fremtiden, og hva man ønsker å oppnå i sin stilling som skoleleder. Den enkelte aktør i lederteamet må evne å være både visjonær og realistisk på samme tid (Roald, 2012). Senge (2004) hevder at nøkkelen til denne disiplinen er kreativ spenning, kraften som fremstår når den enkelte skoleleder erkjenner at det er avstand mellom egne mål og drømmer og den nåværende virkelighet.



Figur 3: Kreativ spenning (Senge, 2012)

Senge (2004) fremhever flere fordeler med å kontinuerlig klarlegge og utdype sine personlige visjoner. For det første vil personlige visjoner gi innsatsvilje for å nå de målsetninger man har utarbeidet. For det andre kan personlige visjoner føre til en større oppmerksomhet på hva som skjer i organisasjonen og utvikle et mer ”sannferdig” bilde av virkeligheten. For det tredje bidrar den kreative spenningen mellom personlig visjon og nåværende virkelighet til følelsen av energi og entusiasme. Dette vil etter hvert føre til at personlige visjoner nås og gjøre den enkeltes forpliktelse overfor helheten enda sterkere. I motsatt fall kan gapet mellom personlige visjoner og nåværende virkelighet føre til tanker om mismot eller håpløshet som kalles en følelsesmessig spenning, og føre til at den personlige visjonen reduseres for å lette byrdene (Senge, 2004).

Senge (2004) hevder at ledere som ikke vil noe i sin lederjobb, neppe vil bruke energi på å utvikle organisasjonen. Øyvind Glosvik (2008) retter også oppmerksomheten mot betydningen av personlige visjoner og påpeker ”den rektor som tydeleg seier til seg sjølv: Eg ynskjer verkeleg å vere leiar for den skulen i Noreg som har best matematikkundervisning i landet, har ei sterk indre drivkraft i faktisk å skape den skulen. Det er å tore og ville slikt som er vanskeleg, resten er berre hardt arbeid (Glosvik, 2008, s. 27).

Evnen til kontinuerlig individuell læring er en forutsetning, men ingen garanti, for å fremme læring i lederteamet (Senge, 2004). Ledere i lærende organisasjoner må ”Gå foran med et godt eksempel. Gå inn i din egen personlig mestring. Ved å snakke om personlig mestring kan du alltid inspirere noen, men handlinger har alltid større kraft enn ord. For å oppmuntre dine medarbeidere må du ta din egen søken på alvor” (Senge, 2004, s.177). I lederteamet er det viktig å finne frem til arbeidsformer som ivaretar den enkeltes personlige visjoner, forutsetninger og behov samtidig som arbeidet skal tjene fellesskapet. Senge (2004) fremhever at personer med en høy grad av personlig mestring stadig vil søke å videreutvikle sin evne til å skape de resultatene i livet de ønsker å nå.

Den andre disiplinen, *mentale modeller*, handler om de forestillinger og holdninger som aktørene i lederteamet har til seg selv og de aktiviteter og handlinger som skjer rundt dem (Senge, 2004). For skoleledere handler det blant annet om hva skolelederen tenker om ledelse, undervisning, læring og lærerrollen. Tankebildene påvirker hvordan lederen oppfatter verden og hvordan han handler. Vi er ofte ikke klar over våre mentale modeller eller hvordan tankemønstrene påvirker vår atferd. ”Disiplinen med mentale modeller, begynner med å snu

speilet innover- å lære å oppdage våre indre bilder av verden, bringe dem opp på overflaten og underkaste dem streng granskning” (Senge, 2004, s.14). Lillejord (2003) forklarer dette ved at tankemønstrene er så integrert i det vi gjør og påpeker at vi mangler ord og begreper for å uttrykke den komplekse praksiskunnskapen.

Senge (2004) påpeker viktigheten av å bringe mentale modeller til overflaten. Mentale modeller som ikke blir løftet frem, kan hindre oss i å velge riktige handlingsmåter (Sjøvold, 2006). Sjøvold (2006) hevder at når kartet ikke stemmer med terrenget, velger vi ofte å følge kartet og gå feil vei. Gjennom drøftinger kan lederteamet bli bevisst ulike virkelighet oppfattelser som har utviklet seg og som preger aktørenes tanker, følelser og handlinger (Senge, 2004). På denne måten er det mulig å mobilisere og omdanne den tause kunnskapen (Nonaka og Takeuchi 1995, Wadel 2008). Ved å bringe til overflaten lederteamets mentale modeller vil det bli større samsvar mellom det aktørene sier at de gjør og det de faktisk gjør, uttalt teori og bruksteori (Argyris og Schön, 1976).

Arbeidet med disiplinen er krevende, og organisasjonen må arbeide for å unngå at ”vi fanger oss selv i et selvforsvar som hindrer gransking av våre mentale modeller” (Senge, 2004, s. 186). Selvforsvar kan bidra til at den enkelte, eller lederteamet som helhet, benytter tiden til å overbevise, overtale og selge sine synspunkter, og at den enkelte eller teamet i mindre grad utforsker hverandres synspunkter (Bang og Midelfart, 2012).

Felles visjoner er den tredje disiplinen og er en viktig forutsetning for å fremme læring i lederteamet (Senge, 2004). Senge (2004) fremhever betydningen av at aktørene i lederteamet har felles drømmer og mål for hva de vil skape i fremtiden. Disiplinen ønsker å rette oppmerksomheten mot viktigheten av at alle i teamet må gis mulighet til å tenke selv og i fellesskap utvikle en felles praksis. Visjonen bidrar til å øke den kollektive innsatsen for å bedre skolens kjerneoppgave, nemlig elevenes læring. For lederteamet innebærer dette å gjennomføre refleksjoner om hva det vil si å være leder og å utøve ledelse i organisasjonen.

Målet er å utvikle en felles forståelse for utøvelse av ledelse og at den enkelte styrker sin evne og kapasitet til å lede. Gjennom samtaler hvor hver og en synliggjør sine verdier for hverandre, utvikles felles bilder av ledelsespraksisen i organisasjonen (Senge, 2004). I ledertam hvor felles retning for arbeidet uteblir, kan gruppen miste felles identitet og felles omsorg når ting ikke går som planlagt (Bang og Midelfart, 2012). Gruppen mister ”en kraft av imponerende styrke” (Bang og Midelfart, 2012, s. 211).

Senge (2004) understreker at visjoner bør utarbeides i fellesskap, utformes på en klar og tydelig måte, og kan gi lederteamet svar på følgende:

1. Hva ønsker lederteamet å skape?
2. Hvorfor er lederteamet til?
3. Hvordan vil lederteamet utøve ledelse?

Den fjerde disiplinen, *teamlæring*, påpeker viktigheten av å legge til rette for kollektive læreprosesser (Senge, 2004). Disiplinen fremhever individuell innsats og samarbeid for å utvikle en lærende ledelse (Senge, 2004). ”Forbedring av praksis skjer best i praksis” (Lillejord, 2003, s.27). I lederteamet gis aktørene mulighet til å reflektere seg frem til ny, felles kunnskap og nye handlingsalternativer, som man ikke finner frem til alene: ”Når grupper virkelig lærer, oppnår de ikke bare glimrende resultater, men de enkelte medlemmer av gruppen opplever en lagt raskere personlig vekst enn de ellers kunne ha fått” (Senge, 2004, s.15). Säljö (2001) hevder i likhet med Senge (2004) at gruppens intellektuelle og praktiske verktøy og samhandling kan på en forbløffende måte utnytte de begrensede forutsetningene den enkelte innehar.

En forutsetning for at gruppen virkelig skal lære, er at den enkelte medlem av gruppen setter egne overbevisninger til side og tenker fellesskapets beste (Senge, 2004). Tre egenskaper fremheves som vesentlige for å utvikle gruppelæring i organisasjonen:

1. Den enkeltes evne til å tenke innsiktsfullt over komplekse situasjoner
 2. Positiv innstilling til å tenke nytt og koordinere aktiviteter og handlinger
 3. Bevissthet omkring hvordan lagets aktiviteter utøves i andre sammenhenger
- (Senge, 2004)

For å fremme læring i lederteamet må aktørene ha evne til å kommunisere på to måter: gjennom dialog og diskusjon. I diskusjoner utveksler aktørene individuelle synspunkt og forsvarer sitt standpunkt (Senge, 2004). Diskusjonenes mål er ofte å overbevise den andre part om at ditt synspunkt er korrekt og det eneste riktige (Senge, 2004). Dialoger kjennetegnes av aktiv lytting og undersøkende refleksjon som fremmer kollektivets innsikt og løfter gruppen til et høyere ytringsnivå (Glosvik, 2008).

Henriksen (2005) knytter dialog til tre ulike nivåer: sosiale-, faglige- og pedagogiske dialoger. I sosiale dialoger legges det til rette for at aktørene i lederteamet blir kjent med hverandre, mens faglige dialoger gir skolelederen mulighet til å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter. Gjennom pedagogiske dialoger får aktørene i lederteamet møte andre tanker og

tankesystemer enn dem den enkelte har fra før. Systematisk refleksjon er kjernen i organisasjonslæring og en forutsetning for at rektor og inspektør skal justere eller endre handlingsmåter (Argyris og Schön 1996, Dale 2004). På ledermøtene må man skille mellom løst prat og kraftfull refleksjon (Søndenå, 2004). Kraftfull refleksjon er samtale sammen med andre, ofte med utgangspunkt i relevant teori, hvor man utforsker et problem eller et problemområde (Søndenå, 2004).

Læring i skoleledelsen er en forutsetning for å utvikle en lærende organisasjon og utfordrer den enkelte både intellektuelt, emosjonelt og sosialt (Senge, 2004). For å lykkes med disiplinens intensjoner kreves kontinuerlig trening (Senge 2004).

Den femte og siste disiplinen omhandler den enkeltes vilje og evne til å tenke i helhet og sammenheng og kalles *systemisk tenking*. Disiplinen handler om en helhetlig tilnærmingssåte som må ligge til grunn i en organisasjon for å forstå sammenhenger: ”Skylaget tetner til, himmelen mørkner, bladene virvles opp, og vi vet at det snart begynner å regne. Vi vet også at etter stormen vil nedbøren synke ned til grunnvannet dypt nede i jorden, og snart vil himmelen klarne igjen” (Senge, 2004, s.12). Sitatet vektlegger at hendelser påvirker hverandre, og dette kan være skjult for våre øyne. Gjennom å integrere og sammensmelte kjernedisiplinene (personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner og teamlæring) blir aktørene i lederteamet bevisst de mange ulike systemene som kan være gjemt for vår oppmerksomhet, og som bare kan oppdages ved at man retter fokus mot helheten (Senge, 2004).

De er bundet sammen av usynlige tråder i sammenvevde handlinger, der det ofte kan ta år før den innbyrdes sammenhengen blir oppdaget. Siden vi selv er deler av denne vevnaden, er det ekstra vanskelig å oppdage hele forandringsmønsteret. I stedet fokuserer vi på øyeblikksbilder og undrer oss over hvorfor våre dypeste problemer aldri blir løst (Senge, 2004, s.13)

Ved å rette oppmerksomheten mot et fenomen får man innsikt i sammenhenger og gis en mulighet til å reflektere over egne handlemåter, holdninger og verdier relatert til fenomenet. For lederteamet handler dette om å sette ord på og reflektere over sentrale sammenhenger som har betydning for skolens kjernevirksomhet.

En lærende ledelse opplever seg selv som en del av problemene og utfordringene som skal løses, framfor å fordele skyld utenfor seg selv (Senge, 2004). Med utgangspunkt i disiplinen vil lederteamet på en skole som gjentatte ganger skårer svakt på nasjonale prøver, foreta en refleksjon og analyse av hvilke faktorer som kan ha medvirket til resultatet: Elevgruppen?

Lærerevne til klasseledelse? Undervisningens innhold? Organisering av skoledagen?
Oppfølging av tidligere resultatene?

Disiplinen systemisk tenkning gjennomsyrrer de øvrige disiplinene, og man må være spesielt oppmerksom på hvilken rolle mentale modeller kan ha for den helhetlig tilnærmingssåten i organisasjonen (Senge, 2004). Inngrodde mentale modeller kan hemme endringer som er ønskelig ut i fra refleksjoner over praksis, systemisk tenkning.

De fem disiplinene har det til felles at de fremhever tanken om å se helhet og ha blikket framover og utover for å fremme læring i lederteamet (Hustad,1998). De handler om hva vi tenker, ønsker og hvordan vi samhandler og lærer sammen med andre. Senge (2004) fremholder at disiplinene ikke skal oppleves som tvang, men som en utviklingsvei der man utvikler ferdigheter gjennom praksis. Å praktisere en disiplin innebærer livslang læring ”Du kommer aldri til målet. Du kan ikke si vi er en lærende organisasjon” (Senge, 2004, s. 16).

Disiplinene gir en god struktur og oversikt over hva som kan fremme læring i lederteamet. Kritikerne til Senges teori fremhever for øvrig at teorien er normativ og har et stort fokus på ledere og deres roller for å utvikle den lærende organisasjon, og er i mindre grad opptatt av de ledede (Hustad 1998, Wadel 2008).

2.3 Lederteam

De senere årene har det utviklet seg stor interesse for hvordan skolen skal utvikle seg framover for å opprettholde et godt og adekvat system som ivaretar behovet for kunnskap og livslang læring i et konkurrerende internasjonalt samfunn (Abrahamsen, 2008). Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD, fremhever lederteam som en nøkkelfaktor i suksessfull skoleledelse (NOU 2003:16). Utbredelsen av team i arbeidslivet har vært økende siden 80-tallet (Bang, 2008). En årsak til dette er at arbeidslivet i økende grad preges av spesialisering og mer komplekse oppgaver (Bang, 2008). I skolen finnes ulike eksempler på teamorganisering: lederteam, klasseteam, trinnsteam og fagteam.

2.3.1 Kjennetegn ved team

Henning Bang og Thomas Neset Midelfart (2012) definerer et team som ”en gruppe med minst to personer som har felles mål eller oppgaver som medlemmene er avhengig av

hverandre for å løse” (Bang og Midelfart, 2012, s.35). Definisjonen vektlegger aspektene felles mål og gjensidig avhengighet for å oppnå teamets mål.

For at et lederteam skal betegnes som et team, må aktørene i fellesskap utarbeide mål for sitt arbeid. Målene som utarbeides må være styrende for teamets arbeid. Et lederteam som målretter arbeidet etter forpliktende mål, forsterker samhandlingen (Wadel, 2008).

Bang (2008) fremhever at beslutningsteamet er et team med vekt på intellektuelle og kommunikasjonsmessige ferdigheter hos medlemmene. Medlemmene må ha evne til å ”uttrykke seg tydelig, til å lytte og undersøke hva aktørene i teamet mener, og til å analysere og vurdere den informasjon som kommer frem under arbeidet” (Bang, 2008, s.273).

Lederteam i skolen som kjennetegnes av at de arbeider med problemløsning, utformer beslutningsgrunnlag og foretar og iverksetter beslutninger, kan betegnes som et beslutningsteam.

I et beslutningsteam samarbeider skoleledere og samkjører sitt arbeid for å lykkes som gode administrative og pedagogiske ledere. Gjennom møter i ledelsen kan skolelederne reflektere over aktuelle problemstillinger og analysere den informasjonen som kommer frem under refleksjonene.

2.3.2 Kunnskapsutviklende møter i lederteam

Knut Roald (2012) hevder at de fleste møtene i skolen kan betegnes som forvaltningsmøter hvor rektor forbereder møtet, legger frem sakene, og avgjørelser fattes ved bruk av avstemming. Roald (2012) har identifisert viktige forutsetninger for å skape kunnskapsutviklende ledermøter. For det første kjennetegnes møtene av en høyere grad av felles ansvar for både gjennomføring og innhold. For det andre avsettes det god tid til analyse og refleksjon på møtene. For det tredje møter skolelederne forberedt til møtene.

Et viktig virkemiddel for å skape kunnskapsutviklende møter er at møteagendaen utgis til skolelederne i god tid før møtet avvikles. Dette gir hver og en mulighet til å forberede seg på møtets innhold i forkant. På møteinnkallingene skiseres spørsmål fremfor korte saksnavn. For å skape engasjement og fellesskapsfølelse går møteledelsen på omgang mellom aktørene.

På møtene drøftes refleksjonsspørsmålene, og hver og en presenterer sine tanker og innspill. Roald (2012) trekker frem rekkefremlegg som en god arbeidsform. Rekkefremlegg gir alle

mulighet til å legge frem sine tanker gjennom dialogen på møtet, i motsetning til samtaler hvor diskusjonen dominerer, og den enkelte må forsvare sine synspunkter (Senge, 2004). Gjennom dialogene i kunnskapsutviklende møter deler aktørene ideer og refleksjoner, og gruppen uttrykker forestillinger før motforestillinger.

Møtelederen hjelper aktørene til å holde ”stø kurs”. Senge (2004) fremhever betydningen av å lære hvordan man skal trene. Aktørene i lederteamet må lære seg til å trene dialog for å utvikle en felles ferdighet til å fremme en gruppeintelligens som overstiger den enkeltes intelligens (Senge, 2004). Lederen av møtet kan være en støttespiller som holder dialogen gående når vanemessige tanker og handlemåter trekker aktørene bort fra dialogens kjennetegn i retning av diskusjon (Senge, 2004). I refleksjonene er skolelederne på jakt etter å forstå helhet og sammenhenger framfor enkeltstående saker. Teamet søker å forstå hendelser med utgangspunkt i ulike forhold som kan påvirke (Roald, 2012). I etterkant av refleksjonene drøfter aktørene hvilke bærekraftige utviklingstiltak som kan iverksettes. Avgjørelser fattes ved å prioritere tiltak fremfor å benytte avstemming. Tiltakene som iverksettes vurderes fortløpende på de kommende møtene og gir mulighet for å evaluere om tiltakene fungerer etter hensikt eller om tiltaket bør justeres (Senge 2004, Bang og Midelfart 2012, Roald 2012).

Roald (2012) fremhever betydningen av at det avsettes rikelig tid til refleksjon på kunnskapsutviklende møter, og at man foretar bevisste valg om hvilke forvaltningssaker som skal få plass på møtet. Under utformingen av møteinnkalling vurderes det om det kan være mer hensiktsmessig at saksbehandlingen foregår på et lavere nivå (Roald, 2012).

2.4 Lærende ledelse

Peter Senge (2004) hevder at hans dimensjoner for å utvikle en lærende organisasjon vil medføre nye lederroller i skolen: ”Leder som konstruktør, forvalter og lærer” (Senge 2004).

Lederen som konstruktør er bevisst organisasjonens formål, personlige visjoner og verdier, og mestrer å oversette ideene til strategier og strukturer som gjennomsyrrer organisasjonens virksomhet. Konstruktøren tar ansvar for å iverksette kontinuerlige læringsprosesser med utgangspunkt i organisasjonens formål, visjoner og verdier.

Leder som lærer handler om å hjelpe personalet til å få innsikt i og kunnskap om egen oppfattelse av virkeligheten. Lederen legger forholdene til rette for å bringe personalets (og

egen) mentale modeller frem i lyset. For å bringe frem personalets og egne mentale modeller kan lederen ha fokus på tre nivåer: hendelser (hvem gjorde hva til hvem?), mønstre av atferd (identifisere langsiktige trender/trendsanalyser) og systemiske strukturer (hva fører til mønstre av atferd eller hendelser?). Lederen bør stille seg følgende spørsmål: På hvilket eller hvilke av disse nivåene har jeg mitt fokus? En leder i skolen bør ha fokus på alle nivåene med hovedtyngden på rollen som systemutvikler. Her ser vi en parallell til Bateson (1972) og hans ulike læringsnivåer nevnt i kapittel 2.1.3.

I en hektisk skolehverdag er det lett å bli værende på nivå 1 (hendelses-aspektet) da personalet, elever og foresatte forventer løsninger ”her og nå”. En leder må tørre å stoppe opp, stille spørsmål og reflektere rundt skolens ulike praksiser, og ikke henge seg på karusellen hvor man velger ”hurtigløsninger” som kun slukker den synlige flammen. En brann vil da kunne flamme opp igjen!

Leder som forvalter handler først og fremst om personlig grunnholdning. Forvalteren ønsker å gi og finner personlig tilfredsstillelse i å stå til tjeneste. Lederholdningen står i sterk kontrast til ønsket om å lede for å få makt eller oppnå personlig fortjeneste. Leder opererer på to nivåer: Forvaltningen av de ansatte og forståelse for virkningen lederskapet har på de ledede, og eget formål og engasjement for forvaltning av lederoppgaven i et utvidet perspektiv. Leder som forvalter i en lærende organisasjon har et sterkt personlig engasjement i forhold til organisasjonens overordnede oppgave og er bevisst at egen innsats har betydning for organisasjonens utvikling.

2.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg definert oppgavens kunnskapssyn som den konstruksjonen av kunnskap som skjer i samhandlingen mellom aktørene i lederteamet hvor hver og en av skolelederne bygger opp kunnskap og lærer gjennom praksisfellesskapet i lederteamet. For å fremme kunnskap og læring i lederteam er samarbeid en forutsetning (Säljö, 2001). Videre har jeg rettet fokuset mot fire ulike former for læring ved å benytte Wells (1999) tanker om kunnskap og læring gjennom kommunikasjon og samhandling. Wells (1999) fremhever at samhandling i lederteam kan både berike og forvandle både den individuelle og kollektive læringsaktiviteten.

Læring i lederteam kan foregå på ulike nivå. Bateson (1972) inndeler læring i nivåene læring 0, læring I, læring II, læring III og læring IV. Det laveste nivået, læring 0, karakteriseres ved at valgene som tas, ofte er ubevisste, og de bidrar til å vedlikeholde systemene og den daglige driften i organisasjonen. På det neste nivået velges handlingsalternativer på grunnlag av tidligere erfaringer. Det tredje nivået kjennetegnes av refleksjon, ny innsikt og endring av praksis. På det fjerde nivået beskriver Bateson (1972) læringsprosesser som fører til gjennomgripende endring av læringskulturen i lederteamet. Peter Senge (2004) fremhever, i likhet med Bateson (1972), betydningen av at læring ikke kun kan forstås som et personlig og individuelt perspektiv og retter oppmerksomheten mot at læring bygges opp i interaksjon med flere. Teorier om lærende organisasjoner legger vekt på at organisasjonene må ha en grunnleggende evne til å lære og endre praksis på grunn av den nye læringen (Lillejord, 2003). For å lykkes med læring i organisasjonen påpeker Senge (2004) viktigheten av å vekke til live den enkeltes lyst og motivasjon for å lære, og at læring foregår på alle nivåer i organisasjonen. Læring i lederteam kan fremmes gjennom de fem disiplinene personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, teamlæring og systemtenkning. Disiplinene angir struktur og retning for skoleledernes praksis for å fremme både individuell og kollektiv læring i lederteam.

For å fremme læring i lederteam fremhever Senge (2004) den enkeltes evne til å kommunisere på to måter gjennom dialog og diskusjon. I diskusjoner utveksler aktørene individuelle synspunkt og forsvaret sitt standpunkt, mens dialoger kjennetegnes av aktiv lytting og undersøkende refleksjoner.

Bang og Midelfart (2012) peker på at lederteam kjennetegnes av en gruppe på minst to personer som har felles mål eller oppgaver som aktørene er avhengig av hverandre for å løse. Gjennom møter i lederteamet kan skolelederne reflektere over aktuelle problemstillinger og foreta analyser av den informasjonen som kommer frem gjennom refleksjonene. Knut Roald (2012) hevder at kunnskapsutviklende møter kjennetegnes blant annet av at aktørene møter forberedt, utstrakt bruk av refleksjonsspørsmål på møtene, mulighet for medskapning og prioritering av utviklingstiltak.

Den lærende organisasjon har behov for nye lederroller i skolen og fremhever ulike lederroller som må ivaretas: Leder som konstruktør, forvalter og lærer. Lederrollene i skolen må ivareta behovet for kontinuerlige læringsprosesser med utgangspunkt i organisasjonens formål, visjoner og verdier og igangsette prosesser der personalet får innsikt i og kunnskap om egen

oppfattelse av virkeligheten. I tillegg må ledere i skolen ha en positiv grunnholdning og et sterkt personlig engasjement i forhold til organisasjonen.

3 Metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for valg og begrunnelse knyttet til metode for å belyse den aktuelle problemstillingen ”Hvordan snakker rektor og inspektør om sin praksis for å fremme læring i lederteamet”. Først i kapitlet presenteres forskningsstrategi og design. Derneft gis et innblikk i hvilke valg som er foretatt i forbindelse med utvalg og gjennomføringen av intervjuene. Mot slutten rettes oppmerksomheten mot analyser av dataene. Kapitlet avrundes med refleksjoner rundt studiens kvalitet, hvor reliabilitet, validitet og etikk står sentralt.

3.1 Forskningsdesign

Samfunnsvitenskapelige metoder ønsker å bidra til å frembringe kunnskap om virkeligheten (Johannessen, Tuft og Kristoffersen, 2009). Filosofer har, gjennom år, drøftet om det er mulig å skaffe til veie en objektiv kunnskap om hendelser, eller om all kunnskap er gjenstand for fortolkninger. I denne oppgaven bygger jeg på en oppfatning av at fortolkninger oppstår i interaksjonen mellom mennesker, og at disse påvirker vår kunnskap om den sosiale virkeligheten.

3.1.1 Valg av kvalitativ metode.

Med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg valgt en kvalitativ metode. Metoden har tradisjoner tilbake til mellomkrigstiden og har de siste 20-30 årene fått økende oppmerksomhet (Kleven 2002, Thagaard 2009). Kvalitative forskningsprosesser gir forskeren innsikt i og forståelse av hvordan mennesker opplever og reflekterer over egen livsverden (Dalen 2004, Thagaard 2009).

Fordelen med kvalitativ metode er at den stiller krav til og mulighet for åpenhet og fleksibilitet, i motsetning til kvantitative data som preges av større grad av fastlagt struktur og lite fleksibilitet (Johannessen et al., 2009). Denne mangfoldigheten må ikke forveksles med ”anything goes”. Det er derfor et krav at alle fasene i forskningsprosessen beskrives.

Metodens fleksibilitet har gitt meg en mulighet til å veksle mellom fremgangsmåter som bidrar til å skape oversikt over data, meningsfortetting og tolking av data, meningsfortolkning (Thagaard, 2009). Innenfor rammen av hvert intervju gis det adgang for fleksibilitet ved at svar på et spørsmål har gitt inspirasjon og angitt retning til et nytt oppfølgingsspørsmål.

Kvalitative metoder gir rikelig tilgang på kunnskap som kan være vanskelig å få adgang til på andre måter (Kleven, 2002). Intervjusamtalene har gitt meg en mulighet til å gå i dybden på mitt forskningstema og gjennom nærhet til informantene har jeg fått mange fortellinger om temaets ulike nyanser.

I kvalitative analyser jobber forskeren hovedsakelig med tekst og forsøker å forstå verden fra intervjuers side (Kleven, 2002). Kvalitative metoder søker å få frem de ulike aktørenes erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden. Tolkning av intervjutekstene kan betegnes som en dialog mellom forsker og teksten, hvor analysearbeidet retter oppmerksomheten mot de meninger teksten formidler.

Postholm (2010) fremhever at kvalitative tekster inneholder ”tykke beskrivelser”. En tykk beskrivelse inkluderer hva informanten kan ha ment med sine utsagn, hvilke fortolkninger informanten selv uttrykker og forskerens fortolkninger. I forskningsprosessen har jeg lagt vekt på å utarbeide åpne spørsmål som gir informanten mulighet til å beskrive sin forståelse og sine erfaringer. I masteroppgaven benyttes kontekstuelle beskrivelser, beskrivelser av opplevelser og fakta, for å hjelpe leseren til å forstå mine tolkninger og valg som er foretatt underveis i forskningsprosessen. I tillegg benytter jeg sitater for å få løfte frem informantenes stemme.

Kvalitative metoder er opptatt av fortolkningens plass i forskningen, noe som også er sentralt innenfor fenomenologisk tilnærming, og det har derfor vært naturlig for meg å velge en fenomenologisk tilnærming.

3.1.2 Fenomenologi

En fenomenologisk tilnærming ”beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen” (Postholm, 2010, s. 41). Studien retter oppmerksomheten mot rektor og inspektørs meninger om kollektiv læring i lederteamet.

”Tradisjonelt har fenomenologiske undersøkelser studert flere individer som har opplevd det samme fenomenet” (Postholm, 2010 s. 159). Målet for studien er å få forståelse for hva fem skoleledere, rektorer og inspektører, snakker om når temaet er egen praksis som utgangspunkt for å fremme kollektiv læring i ledertemaet.

Innenfor fenomenologiske undersøkelser har forskeren noen av forskningsspørsmålene klare på forhånd, men forskeren er inneforstått med at spørsmålene kan endres underveis i prosessen (Postholm, 2010). Ved oppstart av prosjektet utarbeidet jeg 5 forskningsspørsmål relatert til problemstillingen. Forskningsspørsmålene ble konstruert med utgangspunkt i teori om den lærende organisasjon og egne erfaringer fra arbeid innenfor utdanningssektoren. I faglitteraturen omtales dette som en deduktiv tilnærming (Thagaard, 2009). Når forskeren derimot utvikler teoretiske perspektiv på grunnlag av analysene av dataene, omtales dette som en induktiv tilnærming (Thagaard, 2009). Underveis i forskningsprosessen har intervjuene bidratt til at noen av mine antagelser har blitt opprettholdt, andre avkreftet og nye forhold kommet til syne. Dette betyr at jeg har vekslet mellom deduktiv og induktiv tilnærming ved å veksle mellom utvikling av ideer fra overordnede teoretiske perspektiv og inspeksjon av data, og utvikling av teoretiske perspektiv på grunnlag av dataene. Kleven (2002) kaller denne tilnærmingen for abduksjon.

Videre i oppgaven presenteres det kvalitative forskningsintervjuet, som er en vanlig strategi for datainnsamling i fenomenologiske studier (Postholm, 2010).

3.1.3 Det kvalitative forskningsintervjuet.

Kvale og Brinkmann (2012) hevder at samtale som forskningsmetode er en faglig konversasjon hvor målet for samtalen er å ”få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden” (Kvale og Brinkmann, s.21). Metoden er spesielt godt egnet til å få informasjon om hvordan informanten opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2009).

Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert (Johannessen et al., 2009). Kleven (2002) presiserer at det ikke er slik at et intervju er enten strukturert eller ustrukturert, men kan befinne seg hvor som helst mellom det helt strukturerte og det ustrukturerte. Et strukturert intervju kan sammenlignes med en muntlig variant av et spørreskjema.

Intervjueren har bestemt på forhånd hvilke spørsmål som skal stilles og i hvilken rekkefølge de skal stilles (Johannessen et al., 2009). Denne intervjuformen står i sterk kontrast til det ustrukturerte hvor man kun har planlagt tema, og spørsmålene blir til underveis i samtale med informanten (Kleven, 2002). Mellom disse ytterpunktene finner vi den mest utbredte formen for kvalitative intervjuer, nemlig det semistrukturerte intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2012). I forkant av intervjuene utarbeides en overordnet intervjuguide hvor temaer og generelle spørsmål er utformet, men rekkefølgen kan endres underveis i intervjuet. Svarene fra informantene blir fulgt opp med tilleggsspørsmål, og avklaringer kan foretas underveis i samtalen. Det semistrukturerte intervjuet gir informantene mulighet til å reflektere og komme med utfyllende informasjon om temaene som tas opp (Kvale og Brinkmann, 2012). Denne fleksibiliteten opplever jeg som intervjuformens styrke, og den har vært avgjørende for valg av intervjuform. Mitt valg av semistrukturert intervju som metode handlet også om min manglende erfaring som intervjuer. Bruk av semistrukturert intervju hvor samtals temaer og spørsmål er gjennomtenkt i forkant av intervjuet gav meg en større ro og trygghet enn valg av et ustrukturert intervju.

3.2 Forskningsprosessen

Det finnes få standardprosedyrer eller regler for gjennomføring og utførelsen av intervjuundersøkelser (Kvale og Brinkmann, 2012). I denne delen gjør jeg rede for sentrale trinn i forskningsprosessen. Først beskrives planleggingen av studien og valg av informanter, deretter presenteres utarbeidelsen av intervjuguiden og gjennomføring av intervjuene. Til slutt gjør jeg rede for valg tilknyttet transkribering av intervjuene.

3.2.1 Planlegging av studien

Gjennom mitt arbeid som både pp-rådgiver, skoleleder og prosjektleder har jeg fått god kjennskap til offentlige styringsdokument og deres oppmerksomhet mot arbeid for å fremme læring i skolen. Det var derfor tidlig klart for meg at jeg ønsket å fordype meg i temaet organisasjonslæring og kollektiv læring i lederteam. Prosjektet startet med å søke i faglitteratur og gjennomføre samtaler med en skoleleder, som jeg vet har jobbet systematisk for å fremme læring i organisasjonen. Dalen (2004) omtaler det sist nevnte som spaning, en kartlegging av miljøet før studien starter.

Deretter foretok jeg en litteratursøking ved hjelp av BIBYS, felles bibliotekssystem for alle norske forskningsbiblioteker, og Google scholars virtuelle bibliotek på Internett. Her lette jeg etter oversiktsartikler, sentrale forskere og forskningsmiljøer innen feltet. Deretter avgrenset jeg søket ved hjelp av sentrale begreper i problemstillingen: læring, organisasjonslæring og lederteam. Etter litteratursøkingen og samtalene med skolelederen, startet arbeidet for å avgrense temaet og utarbeide en midlertidig problemstilling og forskningsspørsmål.

3.2.2 Valg av informanter

Oppgaven retter oppmerksomheten mot rektors og inspektørens beskrivelse av blant annet fenomenene skoleledelse og lærende organisasjoner. Jeg har valgt å benytte et strategisk utvalg, det vil si utvelgelse av informanter som arbeider som skoleledere og som er relevante for oppgavens problemstilling (Thagaard, 2009). Antall informanter var i utgangspunktet seks, tre rektorer og tre undervisningsinspektører, men da en av informantene ble alvorlig og langvarig syk, ble utvalget redusert til fem. Derfor består utvalget av to rektorer og tre inspektører.

I studien har jeg valgt å intervju skoleledere som jeg har fått kjennskap til gjennom eget arbeid og etter anbefalinger fra kollegaer, snøballmetoden. Utvalget består derfor av informanter jeg kjenner og noen jeg ikke kjenner fra tidligere. Det betyr at noen av informantene kjenner til min bakgrunn og min forforståelse (Postholm, 2010). Det kan være en fordel å kjenne informantene. De kan være tryggere i intervjusituasjonen og åpne seg raskere. På den andre side kan dette føre til at de velger å kommunisere det de tror jeg ønsker å høre fordi de kjenner til mine standpunkter fra tidligere arbeid (Kvale og Brinkmann, 2012).

Informanter anbefalt av andre, bryter med prinsippet om at alle som deltar i et forskningsprosjekt, skal gi sitt informert samtykke (Fossheim, 2009). For å unngå dette har jeg bedt kontaktpersonen om å ta kontakt med de foreslåtte kandidatene for å avklare om det er i orden at kandidatens navn videreformidles til meg.

En annen utfordring ved det å basere utvelgelse på råd fra andre, er at utvelgelsen kan være et bevisst eller ubevisst ønske om å styre utvalget. Kandidatene kan være foreslått fordi de oppleves som flinke, mest fornøyd eller mest enig lederen (Repstad, 1998). Aktørene som er med i studien, har valgt å delta på intervjuet. Dette kan indikere at de føler mestring i sin

stilling som skoleleder og kan gi en skjevhet som fører til at konfliktfylte forhold utelates fra studien (Thagaard, 2009). Det er derfor viktig å diskutere utvalgets sammensetning i relasjon til konklusjonene studien kommer frem til.

3.2.3 Utarbeiding av intervjuguide

Utarbeidelsen av intervjuguiden har vært en tidkrevende prosess hvor jeg har utformet flere utkast før den endelige versjonen framsto. Intervjuguiden består av sentrale temaer og spørsmål som bidrar til å besvare studiens problemstilling og tar for seg temaene personlig mestring, felles visjoner, refleksjoner og kunnskapsutviklende møter.

Studien har en fenomenologisk tilnærming, og spørsmålene ble utarbeidet med utgangspunkt i teori og egne erfaringer. Spørsmålene har hatt til hensikt å finne og beskrive den sentrale underliggende mening i rektor og inspektørs fortelling om praksis for å fremme kollektiv læring i lederteam. Intervjuguiden har fungert som en sjekkliste for å sikre at alle relevante temaer ble dekket. I tråd med fenomenologisk tilnærming har guiden ikke blitt fulgt slavisk under intervjuene (Postholm, 2010).

Kvale og Brinkmann (2012) hevder at intervjueren lærer gjennom hele forskningsprosessen. Mine samtaler med intervjupersonene har utvidet og endret min oppfatning av de temaene som har vært drøftet. Under transkripsjon av det første intervjuet fikk jeg kjenneskap til nye dimensjoner ved fenomenet og opplevde dilemmaet om jeg skulle bruke den nye innsikten til å forbedre intervjuguiden eller avstå fra å bruke den nye kunnskapen. Postholm (2010) hevder at hensikten med forskning er å få tak i den grunnleggende erfaringen til informanten, og jeg valgte derfor å benytte den nye innsikten og omarbeidet intervjuguiden.

Spørsmålene er utformet med et enkelt og konkret språk hvor jeg har vektlagt et dagligspråk uten alt for mange fagspesifikke ord og uttrykk. Grunnen til dette er at jeg ønsket å få spontane og rikholdige svar slik at jeg kan beskrive og fortolke skoleledernes fortelling om læring i lederteam.

Videre følger noen eksempler på aktuelle intervju spørsmål. Tabellens første kolonne inneholder forskningsspørsmål, og den andre kolonnen viser eksempler på aktuelle intervju spørsmål.

Forskningsspørsmål	Eksempler på aktuelle intervju spørsmål
Hvordan fremmer personlige og felles visjoner kollektiv læring i lederteam?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hvorfor ønsket du en lederstilling i skolen? ➤ Hvilke drømmer og mål har du i din jobb? ➤ Hva vil det kreves av deg for å nå dine mål og drømmer?
Hvordan gjennomføres lederteam refleksjoner for å fremme kollektiv læring?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bruker du og skoleledelsen tid til å reflektere over egen praksis? Hvordan foregår evt. refleksjonene? ➤ Har du opplevd at du har endret praksis på grunn av refleksjoner? Kan du gi eksempler?
Hvordan planlegger og gjennomfører skoleledelsen sine ledermøter for å fremme kollektiv læring?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hvordan planlegges og gjennomføres ledermøtene? ➤ Hvem legger frem sakene?

Tabell 1: Eksempel på aktuelle forskningsspørsmål

Intervjuguiden har gitt meg en trygghet i form av at temaer og spørsmål er tenkt igjennom i forkant, i motsetning til et ustrukturert intervju hvor man i større grad må følge utviklingen i samtalen og fange opp interessante momenter underveis (Kleven, 2002).

Transkriberingen av intervjuene tyder på at informantene har snakket inngående om de ulike temaene, og at intervjuguiden har bidratt til at jeg har fått tak i og løftet frem informantens perspektiv.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuer

I forkant av intervjuene har jeg gjennomført en kort samtale på telefon eller i møte, hvor jeg har fortalt om studiens formål og det kommende intervjuet. Videre har jeg bedt om lov til å benytte digitalt lydopptak og gjort rede for hvordan lydopptaket skal benyttes.

Under intervjuene har opptakeren ligget på bordet mellom informanten og meg.

Lydopptakene har bidratt til at jeg lettere har fått med meg alt som sies i intervjuet, og det har gitt meg en anledning til å lytte til hvert intervju umiddelbart etter intervjuet. Dette har gjort meg oppmerksom på hvordan jeg har ledet intervjuet og gitt meg sjansen til å foreta justeringer underveis i prosessen (Ryen, 2002). Det digitale opptaksutstyret gitt meg mulighet til å foreta gjentatte avspillinger og anledning til å spole frem og tilbake under transkriberingen av intervjuene.

Intervjuene er gjennomført i perioden januar-februar 2013. Alle intervjuene, bortsett fra ett, er gjennomført på informantenes arbeidsplasser. For å unngå forstyrrelser og tidspunkt som er hektiske for skolelederne, er de fleste intervjuene gjennomført utenom skolens undervisningstid.

De første minuttene av et intervju har avgjørende betydning (Kvale og Brinkmann, 2012). For å skape trygghet og tillit har jeg valgt å starte alle intervjuene med spørsmålene om bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring.

Intervjuguiden har vært rettesnor i samtale, men hvert intervju har vært preget av fleksibilitet og åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formulering av spørsmålene.

Jeg ønsker å forstå verden ut fra ditt synspunkt. Jeg ønsker å vite hva du vet, på den måten du vet det. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i dine sko, føle ting slik du føler dem, forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være min lærer og hjelpe meg med å forstå? (Spradley, 1979, s. 34)

Intervjuenes varighet har variert fra 45 minutter til 1 ½ time. Intervjuet som ble avsluttet etter 45 minutter, kom i gang senere enn avtalt på grunn av en forsinket informant og ble avsluttet etter 45 minutter på grunn av andre gjøremål.

Det kvalitative forskningsintervjuet har til hensikt å gå i dybden på temaer man på forhånd har plukket ut (Kleven, 2002). ”Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem ?” (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 19). For å få dette til er det avgjørende å stille spørsmålene slik at skolelederne inviteres til å reflektere over teamene (Ryen, 2002). Intervjuguiden har vært en god støtte under intervjuene og et godt utgangspunkt for å undersøke hva rektor og inspektør opplever. Som en uerfaren forsker har jeg opplevd hvor vanskelig det er å utforme relevante oppfølgingsspørsmål og gi slipp på mine, på forhånd, planlagte temaer og spørsmål. En annen utfordring har vært dilemmaet mellom å representere en lyttende holdning og ansvaret for å føre samtalen videre (Spurkeland, 2012).

Eg må lære meg til. Eg må lære meg til å snakke med deg. Ikke slik eg snakkar med andre. Du er ikkje lik nokon andre eg kjenner. Difor må eg lære – å snakke med deg. Og du-må øve det same med meg. (Spurkeland, 2012, s.59).

Intervjuenes retning og innhold har gått i ulike retninger fordi intervjuene har blitt preget av samspillet mellom meg og informanten og kunnskapsproduksjonen i samtale (Kvale og

Brinkmann, 2012). Spurkeland (2012) fremhever at samtalsens harmoni blant annet kjennetegnes av språkets sensitivitet, og at samtalen ofte finner egne stier. Utfordringen for meg har vært å våge å vandre med informantens samtale, samtidig som jeg har måttet stoppe opp for å justere og foreta veivalg (Spurkeland, 2012).

For å forberede avslutningen av intervjuene har jeg uttrykt overfor informanten at det er 2-3 spørsmål igjen. Kvale og Brinkmann (2012) påpeker at intervjuets innledende brifing bør avsluttes med en debriefing hvor informanten får mulighet til å stille spørsmål og uttrykke sin opplevelse av intervjuene. Alle intervjuene har blitt avsluttet med en oppsummering hvor informanten har fått muligheten til å kommentere og stille spørsmål både til innhold og intervjusituasjonen. Informantene har uttrykt at temaene og spørsmålene oppleves som relevante og at intervjusituasjonen har vært preget av god struktur og en trygg atmosfære.

3.2.5 Transkribering av intervjuer

Etter hvert intervju har jeg umiddelbart satt av tid til å lytte til opptaket, for å sjekke lydopptakets kvalitet. Det har ikke oppstått noen vansker med opptaksutstyret og alle opptakene var av god kvalitet. Kvale og Brinkmann (2012) påpeker at arbeidet med å transkribere intervjuene er en omfattende og tidkrevende arbeidsoppgave. Transkriberingen av intervjuene har tatt omkring 35 timer og omfatter om lag 100 sider med enkel linjeavstand. I studien rettes oppmerksomheten mot meningsinnhold, og jeg har derfor valgt å utelate markering av tonefall, latter, pauser osv. i transkripsjonene.

3.3 Beskrivelse av analyseprosessen

Formålet med studien er å undersøke hvordan rektor og inspektør forteller om praksis for å fremme kollektiv læring i lederteam. Mitt fokus i analysen har derfor vært det som informantene forteller under intervjuene.

Analysearbeidet har vært en trinnvis analyse hvor jeg stadig har gått dypere inn i materialet og samtidig avgrenset temaet. Analysen og tolkninger har tatt utgangspunkt i teorier om læring i organisasjonen og ledelse, og ligger innenfor det Kvale og Brinkmann (2012) omtaler som teoretisk lesing. Analysearbeidet startet opp med at intervjuene ble utskrevet i sin helhet. Deretter leste jeg igjennom flere ganger for å danne meg et helhetsbilde og bli bedre kjent

med datamaterialet. Underveis i lesingen, noterte jeg hovedtemaene som ble nevnt i teksten og sammenfattet en oppsummering for å framheve tekstens meningsinnhold (Thagaard,2009). I ettertid ser jeg at dette var viktig for å få en hovedoversikt, men at mine fortolkninger har endret seg etter hvert som jeg har jobbet med datamaterialet.

Neste skritt i analysen har vært å kode materialet. Kodeprosessen har foregått gjennom flere nivåer, fortolkningsnivåer (Dalen, 2004). Jeg startet med å lese igjennom materialet flere ganger og kodet alle uttalelsene fra samtlige informanter. Målet for dette arbeidet var å knytte nøkkelord til informantenes tekstavsnitt for å kunne identifisere utsagnene. Under kodearbeidet har jeg først og fremst benyttet begrepsstyrt koding, hvor kodene er utviklet på forhånd (Kvale og Brinkmann, 2012). Kodene ble utarbeidet på bakgrunn av faglitteratur på området. Etter at kodearbeidet var gjennomført, ble kodene systematisert i underkategorier for å redusere og strukturere materialet. Deretter ble underkategoriene systematisert innenfor tre hovedkategorier for å gi et bedre overblikk. Kategoriens tema danner utgangspunktet for analyse og drøfting i kapittel 5.

Nedenfor følger en oversikt over valgte koder, underkategorier og kategorier som til sammen bidrar til en god oversikt over informantenes fortellinger om læring i lederteam.

Koder	Underkategorier	Kategorier	Tema
Personlig visjon	Visjon	Vilje og evne til å se fremover	Kollektiv læring i leder-team
Felles visjon			
Hvordan nå visjon	Prosess		
Utarbeidelse av visjoner			
Refleksjoner over egen praksis	Refleksjoner	Refleksjoner	
Mentale modeller			
Hva fører refleksjonene til			
Sosiale dialoger	Dialoger		
Faglige dialoger			
Pedagogiske dialoger			
Møteinnkalling	Forberedelser	Ledermøter	
Referat			
Fremlegg	Gjennomføring		
Møteledelse			
Medskapelse			
Saker			
Struktur			
Fordeling av arbeidsoppgaver	Tiltak		
Fordeling av ansvar			

Tabell 2: Oversikt over koder, underkategorier og kategorier.

3.4 Kvalitet

Kritikere hevder at hovedutfordringen til kvalitativ forskning er at den gir få holdepunkter for å skille god forskning fra mindre god forskning (Ryen, 2002). Studiens kvalitet kommer til syne gjennom begrepene reliabilitet og validitet (Kvale og Brinkmann, 2012). I dette kapitlet vurderer jeg studiens reliabilitet og validitet og avslutter med noen betraktninger omkring personvern og etisk ivaretagelse.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og er en kritisk vurdering av resultatenes pålitelighet (Kleven, 2002, Kvale og Brinkmann, 2012).

”Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere” (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 250). Kan min studie gjennomføres av andre forskere og få de samme resultatene? Det er vanskelig å reprodusere intervjuene i denne studien fordi skolelederne ikke kan huske alt som ble sagt. I tillegg kan de har lært noe nytt på grunn av innsikten som ble anskaffet i det foregående intervjuet. Spørsmålet blir derfor ikke om min studie kan gjennomføres av andre, men heller hvorvidt studien er konsekvent gjennomført og hvor godt analysen forsvarer mine fortolkninger (Kvale og Brinkmann, 2012). For å styrke studiens pålitelighet har jeg gitt leseren beskrivelse av studiens kontekst og de fremgangsmåtene som er benyttet under hele forskningsprosessen. Dette er i tråd med Silverman (2006) som fremhever at påliteligheten styrkes ved at jeg gjør forskningsprosessen tilgjengelig for leseren. I tillegg vektlegger Silverman (2006) teoretisk transparens, en beskrivelse av både forforståelse og studiens teoretiske ståsted. Min forforståelse og det teoretiske utgangspunktet beskrives i henholdsvis kapittel 1 og kapittel 2.

Studios pålitelighet ble spesielt utfordret i fasen hvor jeg transformerte den muntlige intervjusamtalen til skriftlig tekst for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse (Kvale og Brinkmann, 2012). Ved å lytte på opptakene gjentatte ganger har jeg oppnådd en nøyaktig transkripsjon av den talte teksten. Jeg har valgt å transkribere ord for ord, men har utelatt markering av tonefall, pauser, latter og fremheving av ord. Dette fordi jeg verken skal foreta en lingvistisk analyse eller en psykologisk fortolkning. Mitt formål for studien er å foreta en

analyse av meningsinnhold. For å styrke studiens pålitelighet ytterligere har jeg valgt å skille skoleledernes utsagn fra mine egne tolkninger og vurderinger (Thagaard, 2009).

Studiens pålitelighet kan også styrkes ved å legge større vekt på et mer hensiktsmessig kriterium for evaluering (Johanessen et al., 2009). Dette omtales som validitet .

3.4.2 Validitet

Validitet handler om hvorvidt mine funn på en korrekt måte gjenspeiler formålet med studien og representerer virkeligheten (Johanessen et al., 2009). Det kvalitative forskningsintervju som metode bygger på menneskelig samspill, og det er en forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom meg og informanten (Dalen, 2004). Hvordan kan leseren vite at det som er sagt, blir tolket korrekt av meg? For å søke intersubjektivitet ba jeg informantene om å utdype og forklare sine svar og benyttet oppsummering og gjentakelser for å høre om jeg hadde oppfattet informantens svar korrekt.

Tidligere i oppgaven har jeg gjort rede for egen forforståelse for at leseren kritisk kan vurdere om min tilknytning til forskningsområdet kan ha påvirkning på forskningsresultatet. For å kontrollere egen subjektivitet styrker det studiens troverdighet dersom man er to som forsker sammen (Johanessen et.al., 2006). Dette har dessverre ikke latt seg gjør i denne studien. For å styrke studiens troverdighet har jeg derfor valgt å la en kollega analysere deler av datamaterialet for å se om vi kom frem til de samme fortolkningene (Dalen, 2004). Resultatene i etterkant tydet på at vi kom frem til de samme fortolkninger.

Under utarbeidelse av intervjuguiden har jeg hatt fokus på å stille åpne spørsmål som gir informanten mulighet til å komme med fyldige svar. I forkant av intervjuene har jeg gjennomført et prøveintervju, og i etterkant har jeg vurdert og justert både antall spørsmål og spørsmålsstillinger. Postholm (2010) omtaler dette som naturalistisk generalisering.

Studiens gyldighet handler om i hvilken grad studien faktisk undersøker det den har ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2012). Her handler det om intervjuenes kvalitet og om mine analyser og tolkninger er gyldige i forhold til den virkeligheten jeg har studert (Kvale og Brinkmann, 2012). Under intervjuene har jeg valgt å stille åpne spørsmål for å frem skoleledernes stemmer og fortellinger og vært bevisst på å ikke legge føringer eller stille ledende spørsmål, ettersom dette ville ha svekket studiens gyldighet.

Utvalget i studien er et lite og hensiktsmessig utvalg som består av 5 informanter, og det er derfor den som mottar informasjon om forskningsresultatet, som skal avgjøre hvor anvendelig resultatet har for andre situasjoner (Dalen, 2004). Jeg har beskrevet forskningsprosessen på en grundig måte gjennom tykke beskrivelser. Dette åpner for det første for at leseren oppdager likheter mellom det jeg har skrevet, egne erfaringer og studiens funn. Og for det andre kan man avpasse og nyttiggjøre seg det jeg har skrevet i andre sammenhenger. På denne måten kan studien oppleves som nyttig for andre (Postholm, 2010).

3.4.3 Personvern og etikk

Helt til slutt i dette kapitlet gjør jeg rede for etiske prinsipper knyttet til dette forskningsprosjektet. Mitt prosjekt har involvert personer og jeg har sendt inn meldeskjema til Datafaglig sekretariat som er knyttet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Tilbakemeldingen på meldingen er at prosjektet ikke medfører meldeplikt etter personopplysningsloven § 31 og 33. Lydopptakene skal slettes innen 01.06.13.

Silverman (2006) fremhever tre etiske krav når man velger kvalitative metoder hvor man etablerer nær kontakt med forskningsdeltagerne: informert samtykke, konfidensialitet og innsikt i hvilke konsekvenser deltagelse i studien kan medføre. Informert samtykke innebærer at deltagerne i prosjektet får informasjon om prosjektet, orienteres om hva deltagelse innebærer og samtykker til deltagelse uten press (Fossheim, 2009). Min første henvendelse til informantene foregikk ved en telefon eller et møte hvor jeg fortalte om prosjektets formål og hovedtrekket i designet (Fossheim, 2009). I etterkant fikk informantene tilsendt informasjonsbrev, og det ble inngått avtale om tidspunkt for gjennomføring av intervjuet. Studiens konfidensialitet sikres ved at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres (Fossheim, 2009). Informantene er tildelt fiktive navn.

Underveis i intervjusituasjonene har jeg opplevd etiske dilemmaer knyttet til mine avveininger om hvor personlig og nærgående spørsmål jeg kan stille til informanter jeg kjenner fra tidligere. Det har vært viktig for meg at forskningsdeltagerne ikke blir forledet til å gi informasjon som i ettertid vil påføre informanten anger eller skade (NESH, punkt 13, 2009). Under avslutningen av hvert intervju har jeg derfor oppsummert og spurt om det er noe informanten ønsker at jeg ikke skal bringe videre. To av informantene har bedt om at til sammen to eksempler ikke offentliggjøres i forskningsrapporten.

4 Presentasjon av datamaterialet

Det følgende kapittelet presenterer informantenes fortellinger om praksis for å fremme kollektiv læring i lederteam. Kapittelet har to hoveddeler. Den første delen har oppmerksomheten rettet mot inspektørene og deres fortellinger om praksis for å fremme kollektiv læring i lederteamet. Den andre delen har fokus på rektorenes fortellinger om praksis for å fremme kollektiv læring i lederteam. Hver hoveddel starter med å presentere informantenes personlige visjoner, lederteamets felles visjoner, refleksjoner og bruk av ledermøter. Delene starter for øvrig med en presentasjon av informantene som alle jobber på ulike skoler i Håpet kommune³.

4.1 Presentasjon av inspektørene

Informant nummer en er en kvinne på 51 år. Jeg har gitt henne navnet Kari. Kari jobber på en skole med om lag 380 elever. Skolens ledelse består av 4 personer, 1 rektor og tre inspektører. Hun er utdannet allmennlærer og har tatt videreutdanning i spesialpedagogikk. Kari har jobbet 10 år som inspektør. Jeg møter Kari på hennes kontor. Hun tilbyr meg straks en kopp kaffe eller te. Jeg takker høflig nei og får umiddelbart tilbud om et glass vann. Kari forteller at hun er usikker på hva hun kan bidra med og uttrykker at hun er litt engstelig for at hun ikke kan gi gode svar på mine spørsmål. Vi gjennomfører intervjuet på kontoret til Kari og sitter på hver vår stol ved et lite møtebord.

Informant nummer to er en mann på 62 år, og blir heretter kalt Svein. Svein arbeider på en skole med 250 elever. Skolens ledelse består av 5 personer som utfyller rollene rektor, inspektør og tre teamledere. Svein har vært skoleleder i 16 år, hvorav 15 år som inspektør og 1 år som rektor. Nå jobber Svein som inspektør. Svein er universitetsutdannet og har blant annet teologi som fag. I tillegg har Svein tatt lederutdanning på BI. Svein møter meg på kontorets forværelse og ønsker meg velkommen med et fast håndtrykk. Han spør om vi skal ta intervjuet på hans kontor eller om vi skal gå på et ”mer formelt møterom”. Jeg svarer at vi kan ta samtalen der hvor Svein synes det er best. Vi går til Sveins kontor. Kontoret er et lite rom med kontorpult, en hylle og en ekstra gjestestol ved enden av kontorpulten. På pulten er det et

³ Navnet på kommunen er anonymisert i forhold til forskningsetiske prinsipper og lov om personopplysninger (Postholm, 2010)

skriveunderlag, telefon og skrivesaker. Jeg setter meg på stolen, og Svein starter raskt uten spørsmål fra meg, og forteller om sin jobb som inspektør.

Informant nummer tre er 43 år og mann. Jeg har gitt han navnet George. George jobber i et lederteam bestående av 5 personer: rektor, assisterende rektor og 3 inspektører. Han jobber på en skole med 430 elever. Jeg møter til intervjuet på avtalt møtested, men ingen kommer. Jeg blir stående, avventende. Etter hvert kommer en forbipasserende, og jeg spør etter George og blir vist veien til hans kontor. George sitter ved arbeidsplassen sin og rydder, og en kollega av George retter blikket mot meg og sier hei. Etter en kort stund kommer George bort til meg. Vi hilser på hverandre, og George sier at vi må finne et ledig rom fordi hans kontor er opptatt.

Vi går til et grupperom, men det er ikke ledig. Videre til neste rom, som også er opptatt. Ved tredje forsøk finner vi et ledig rom og går inn. I rommet er det en kjøkkenbenk, en sofa, et salongbord og arbeidsbord med 4 stoler. George setter seg i sofaen, og jeg henter meg en stol og setter stolen inntil salongbordet. Det ligger tusjer og papir utover bordet. Jeg rydder plass til den digitale opptakeren. Intervjuet starter om lag 15 minutter etter avtalt tid.

4.1.1 Vilje og evne til å se fremover

Kari forteller at hun ikke hadde tenkt å søke en stilling som skoleleder for 10 år siden. *”Det er vel ikke noe jeg sånn veldig konkret valgte. Jeg ble spurt fordi vi organiserte oss litt annerledes”*. Og hun har ikke tenkt på hvilke drømmer og mål hun har i sin lederstilling. Men i jobben som lærer var hun opptatt av å se den enkelte og vise omsorg for barn, foreldre og sine kollegaer.

Etter hvert som Kari har jobbet som inspektør ser hun at hun har et ønske om å være en tydelig leder. *”Jeg, jeg er ikke spesielt tydelig, så det er egentlig noe jeg jobber med hele tiden fordi jeg vil nok være mer imøtekommende, og da kan man bli litt utydelig. Jeg våger ikke alltid å være direkte fordi jeg tar for mye hensyn og blir for omsorgsfull”*. Men Kari forteller at hun jobber for å få det til og at *” Fordi jeg i disse prosessene vi har gått, har jeg sikkert endra meg helt klart. Jeg har blitt sikrere i lederrollen og fått tilbakemeldinger fra personalet at jeg er tydeligere. Men jeg tror ikke jeg er i mål med det”*. Som et eksempel på hvordan Kari har blitt mer tydelig, forteller hun at dette kommer frem under ledelse av utviklingsarbeid og sier: *”Jeg oppmuntrer, pusher, holder det varmt og levende og motiverer*

til innsats. Det vil forhåpelig preges av at jeg er tydelig på at utviklingsarbeidet er viktig og nyttig. Og dette vil jo føre til læring både for lærere og elever”.

Ledelsen på Karis skole har ikke utarbeidet en felles visjon for sitt arbeid, men Kari tror de har et ønske om å fremstå som samstemte og tydelige. Kari opplever at tiden er for knapp i hverdagen og sier: *”Akkurat som vi bare er klar over at vi får for liten tid til å snakke om hva vi som ledelse vil. Det er liksom et forsømt område”.* Kari mener at rektor må ta et ekstra ansvar for at ledelsen jobber mot et felles mål. *”Rektor har en spesiell stilling som må være den som er mest i forkant, og hva vi jobber med i ledelsen, er avhenger litt av det fokuset rektor har og om han får oss med på det”.*

Svein ønsket en lederstilling i skolen og husker godt da han startet som leder for over 15 år siden. Han uttrykker at hans personlige visjon har vært tydelig hele tiden. *”Jeg så det som min oppgave og rolle å være hundre prosent lojal og stå hundre prosent sammen med rektor”.* For å nå sitt mål har han lojalt fulgt opp det som bestemmes av rektor ved å sette av tid til å følge opp administrative oppgaver og bestemmelser. *”Det har tatt tid å nå mitt mål og kanskje nås det aldri. Ved at jeg hele tiden har stått sammen med rektor og gjennomført unisont det vi har bestemt oss for”.* Videre forteller Svein at ledelsen ikke har samarbeidet om å utforme en felles visjon for lederteamet. Rektor har *”lagd sin egen modell, og heller spurt meg om råd, presentert et utkast, og så har jeg kommentert og korrigert. Så har han takket for innspill, korrigert innspill, men det har nok ikke vært mine tanker”.* Av og til setter rektor og Svein seg ned og slår av en prat før de skal hjem. *”Det er ofte hjertesukk og ønsker og litt sånn langsiktige ting om hvordan man drømmer om hvordan det skal bli. Men det påvirker nok hvordan man tenker og føler”.*

Utformingen av en felles visjon krever i følge Svein at hver og en er villig til å gi slipp på egne synspunkter, by litt på seg selv og ha et oppriktig ønske om å tenke langsiktig. *”Bevisstgjøring, at alle er med hele tiden og at man snakker om det også, at er du med nå? Er du enig i dette? Er du villig til å legge bort ditt eget? Er du villig til å kaste deg fram i dette her og faktisk bruke litt ekstra energi på det som du kanskje er litt uenig i”.* En annen utfordring som Svein nevner i forbindelsen med utforming av en felles visjon, er at lederteamet tørr å snakke om holdninger, verdier og ledelsespraksis.

George har et personlig ønske om og et mål om å være til nytte og bety noe for andre. Han er opptatt av *”å vite at du er betydningsfull, og at du skal gjøre en forskjell for noen, er mye av*

grunnen til at jeg valgte læreryrket i utgangspunktet”. George har i likhet med Kari, ikke hatt et ønske om å ha en skolelederstilling, og forteller ”*at jeg hadde jo egentlig ikke noen ambisjoner om å ha en karriere innenfor skoleverket i det hele tatt. Jeg trives forferdelig godt i klasserommet, og det er det jeg er god på*”. Skolen han jobber på, manglet personer i ledelsen som kunne ta ansvar, og han ble spurt om han ville steppe inn i en ledig stilling.

For å nå sin personlige visjon, være til nytte for andre, vektlegger George å være sammen med personalet og være en aktiv medspiller i skolehverdagen. Han bruker mye av sin tid i klasserommet, på personalrommet og i gangene for å være tilgjengelig for personalet, elever og foresatte. Lederteamet har en felles visjon: ”*Stå sammen*”. Visjonen er utarbeidet av rektor og har full oppslutning av teamet. Visjonen ble utarbeidet etter en vanskelig periode, og har som mål å bidra til felles praksis i ledelsen og virke samlende for aktørene i lederteamet. George er opptatt av at personalet skal oppleve at de står sammen. Dette gjøres ved at hver og en følger opp sine oppgaver, er til stede på skolen og er lojale til beslutningene som fattes av lederteamet. Svein opplever at visjonen brukes aktivt som en rettesnor i det daglige arbeidet, og at den gir den enkelte leder trygghet og forutsigbarhet i hverdagen.

4.1.2 Refleksjoner

Kari forteller at hennes lederteam bruker liten tid på refleksjon på ledermøtene. Når de setter av tid, synes Kari det er verdifullt. Ved innføring av det siste utviklingsarbeidet på skolen satte ledelsen seg ned og ”*jobbet litt før vi presenterte det for personalet. Vi satte oss i hvert fall ned og så på utfordringen og laget en plan for hvordan vi skulle få det til*”.

Kari sier videre: ”*Det var veldig matnyttig. Forberedelsene i ledergruppa på forhånd fungerte veldig bra. Vi snakket om skolens kultur for å ta imot noe nytt på skolen, hva vi kunne forvente oss av reaksjoner fra personalet, hvordan vi kan møte negative reaksjoner, hva må gjøres i forkant av møtet osv.*”. Kari skulle ønske seg flere slike refleksjoner i hverdagen, men tror at ledergruppa er litt redde for ”*å gå inn på det. Det kan bli litt personlig både for den ene og den andre. På sånne refleksjoner må du våge å være ærlig, samarbeidsvillig med de andre i ledergruppa, face din egen lederstil*”.

Kari forteller at hun opplever at tiden ofte spises opp av snakket omkring praktiske oppgaver. Refleksjon over egen praksis kan virke skremmende fordi lederteamet er satt sammen av forskjellige mennesker med ulike holdninger og verdier.” *Vi er nok for lite opptatt av å gå*

konkret inn i det. Vi er jo forskjellige mennesker og har ulike holdninger til ting. Vi har sikkert helt ulike visjoner og drømmer sånn personlig. Og det merker jeg jo kommer fram når vi skal ta beslutninger at vi tenker ikke alltid likt der, selvfølgelig”. Kari forteller at diskusjonene på ledermøtene handler om å synliggjøre sine argumenter for en sak og at hun bevisst bruker henvisninger til forskning som støtte for egne argumenter. *”Jeg tror ofte vi prøver å overbevise hverandre om mitt ønske om avgjørelse ved å for eksempel vise til forskning. Litt ufarlig, men litt mer dette har jeg lest. Men det er jo ikke alltid det er overbevisende nok, da det sikkert er farget av en personlig holdning også*”.

Når lederteamet har reflektert rundt ulike temaer, forteller Kari at refleksjonene ofte fører til at hun lærer nye ting og får kjennskap til nye perspektiver. Dette har ført til at hun for eksempel har endret arbeidsmåter og forstått at tydelig ledelse er avgjørende for å lykkes. Kari forteller også at ledelsen for noen år tilbake hadde avsatt tid etter arbeidstid hvor de kom sammen og reflekterte over ulike temaer. Temaene ble valgt ut i god tid før treffet, og alle fikk på den måten anledning til å tenke igjennom temaet i forkant. Kari opplevde at kveldene var nyttige både i forhold til egen læring og samhandlingen i lederteamet. *”Vi lærte noe sammen*”. I tillegg fremhever Kari betydningen av at ledelsen kom sammen, spiste god mat og ble enda bedre kjent med hverandre.

Svein er opptatt av rektors ansvar for å lede refleksjonsprosessene både i lederteamet og organisasjonen for øvrig. Hvis ikke rektor setter dette på dagsorden, *”koker refleksjonsarbeidet bort i hverdagen*”. Når lederteamet gjennomfører refleksjoner, tar dette tid, og ofte må man haste videre til neste sak på sakslista. I møtene snakker man lite om egen praksis, men bruker tid på for eksempel å gi informasjon om kvalitetsundersøkelser. Svein skulle ønske at man snakket mer om hva man kan lære av undersøkelsene og ikke bruke det meste av tiden til å se på enkeltsvar.

For å få til mer refleksjon foreslår Svein opprettelsen av et utviklingsforum hvor det kun skal være reflekterende samtaler om det langsiktige arbeidet, for eksempel hvordan skolen skal fremme elevenes faglige kompetanse. Svein tror det er stor motivasjon i lederteamet til å få dette til fordi *”Vi er jo veldig seriøse folk, sant lærere er jo montoriske flinke folk, så jeg tror nok ikke det er så veldig vanskelig å få til eller motivere for at folka bidrar og snakker om viktige ting*”.

Rektor og Svein setter seg gjerne ned på ettermiddagen og har ” *Spontant, uorganisert, samtale, gjerne på slutten av dagen rett før noen skal hjem, litt sånn at man har tid til det. Folk setter seg ned og puster ut litt, får ting på avstand. Så kan det jo hende at man sitter litt og snakker om de store tingene. Vi lærer jo litt da. Og det skjer jo. Absolutt*”. Svein forteller videre at han tror at refleksjonene kan hemmes av at det er en kultur for å raskt gi råd og si ”*sånn gjør vi det her*”, og at tiden må benyttes til administrative gjøremål. Dialogene på ledermøtene kan omhandle både private ting og faglige spørsmål. ”*Vi er jo sammen for å ta avgjørelser, og da er det behov for å få informasjon fra de andre*”. Møtene benyttes til refleksjoner rundt enkelthendelser og enkeltelever som har ulike diagnoser og som ikke fungerer i undervisningen eller friminuttene. Når lederteamet reflekterer over for eksempel klasseledelse, opplever Svein at møtene oppleves som betydningsfulle fordi alle deler sine erfaringer og kunnskaper. For å få til gode refleksjonsprosesser i lederteamet tror Svein at man må ”*ha et godt miljø, et godt samarbeid, ikke preget av konflikter eller mistanker og sånt. Det er veldig viktig at man har en hyggelig tone, at man er trygge på hverandre*”.

George fremhever hverdagens stress og mange gjøremål som en faktor for at hans lederteam ikke får anledning til å snakke så mye om egen praksis. Lederteamet prøver ofte å få det til, men møtene slukes ofte av andre gjøremål. ”*Planlegging av fellestid, at vi planlegger og legger opp til diskusjoner hvor alle kan komme med sitt, og så prøver vi å snakke litt om hva vi egentlig gjør i praksis*”. George er opptatt av at lederteamet må snakke om hvilket mål refleksjonene i lederteamet skal ha. Han mener at ”*i bunn og grunn handler refleksjoner om at vi i ledelsen skal lære, ja, så vet jeg at jeg er helt avhengig av at de jeg har med meg i ledelsen, er med på å gjøre meg god, og at jeg faktisk blir bedre av å gjøre de andre gode også*”. Her påpeker George betydningen av at aktørene i lederteamet må se verdien av å gjøre hverandre gode og ha et ønske om å dele, dra i samme retning og bli bedre kjent med hverandre.

I samtalene på ledermøtene har teamet til George mest fokus på hvordan den enkelte skal møte det som kommer, og lite oppmerksomhet rettes mot det som er gjort. George opplever at refleksjoner i lederteamet stadig lærer han nye ting og får betydning for hans praksis:

Hva man bør fokusere på når man diskuterer møtekultur, hva-hvordan man legger opp, kall det en plan da, for hvordan du har tenkt å gjennomføre et møte og hva du har tenkt til å oppnå med møte og hvordan det da er lurt å tenke og hva som er lurt å si. Det har vi reflektert rundt og de refleksjonene har ført til at jeg har endret meg. For eksempel hvordan jeg velger å legge frem en sak og hva jeg vektlegger på møtet. Så der har også

jeg endret praksis. Så da setter vi tid til å snakke om det som skal komme og lager noen strategier for hvordan vi skal møte det.

Georges lederteam består av 5 personer, og han opplever at den enkeltes intensjoner i forhold til det som tas opp på møter, kan være til hinder for gode refleksjoner. Det hender at refleksjoner går over til diskusjoner hvor alle kommer med sitt, forsvarer sitt standpunkt og flertallsavgjørelser fattes. George ønsker at møtene i ledelsen i større grad kan benyttes til å dele erfaringer og reflektere rundt hendelser i hverdagen ved *”å dele erfaring, nye ting som da har vært iverksatt i avdelingene i forhold til det vi har planlagt og den læringen som vi ønsker i organisasjonen. Sette av tid til dette i ledertemaet. Det vil si dele erfaringer både fra klasserom og egen praksis”*.

4.1.3 Ledermøter

Ledermøtene på Kari sin skole avvikles som oftest en gang i uken. Dersom rektor ikke kan møte, avlyses møte, og man møtes neste uke. Tidligere fikk hver og en innkalling i forkant av møtet. Nå ligger agendaen der fra forrige møte og består av saker som de ikke rakk å finne løsning på. *”Vi starter møtene med en her og når runde hvor alle kan legge frem saker, ikke store saker. Men ofte er sakene store, og vi bruker mye tid, kanskje for lang tid og så gjelder ikke saken alle”*. Kari forteller at hun opplever at *”her og nå-sakene”* som meldes i starten av møtet, tar mye tid og medfører at sakene som står på sakslisten ofte blir nedprioritert på grunn av tidsrammen for møtet. I tillegg kommer sakene som rektor ønsker og må ta opp. *”Rektor har alltid saker som må tas opp fordi det er tidsfrister eller bare noe som må ordnes opp i”*.

Kari opplever at hun har mulighet til å forberede seg til møtene, men at forberedelsene kanskje var bedre før fordi hun fikk sakslisten i forkant av møtet og sakene på lista ble prioritert. Rektor leder møtene og legger som oftest frem sakene, og deretter kommer den enkelte med innspill. Kari forteller at aktørene i lederteamet diskuterer seg ofte frem til en løsning, hvis ikke så bestemmer rektor. Hun forteller at *”det gjelder å ha gode argumenter”* for å overbevise de andre.

På møtene tar praktiske oppgaver og gjøremål og saker som *”bare må løses her og nå”* stor plass, forteller Kari. *”Det er mange praktiske saker, for eksempel inspeksjonsplan, informasjonssaker, og så planlegger vi personalmøter”*. Videre forteller Kari at lederteamet

har fokus på det som skal skje og at oppgaver fordeles etter de fordelte arbeidsområdene. ”*Det er jo best at den som har ansvaret for IKT får de oppgavene, det ligger jo til en stilling*”.

Svein forteller at han synes hans lederteam og ledermøtene fungerer bedre nå enn tidligere. Dette skoleåret har alle satt av tid til møtene, og møtetiden er økt fra en til to timer. Rektor har ansvaret for møtene og sender ut innkalling i forkant av møtet. Dette synes Svein gir en god oversikt over de temaene som skal diskuteres. Svein setter seg inn i sakene før møtene.

Når møtet starter har ”*gjærne rektor med seg flere saker enn de som står på sakslista, ting som har dukket opp og som vi bare må ta opp på møtet*”. I følge Svein kan dette av og til føre til at andre saker, som han har forberedt seg på, må utgå.

Når møtene starter, gis det ”*mulighet til å hekte seg på og melde saker*”. Svein forteller at han av og til, kanskje litt for sjelden, sender saker til rektor som han vil drøfte ”*Hvis jeg føler at dette er ting jeg vil at de andre skal forberede seg på, sender jeg det inn til rektor på forhånd, hvis ikke så tar jeg det der og da. Så blir vi enige om en strategi, og så tar vi det eventuelt opp igjen på det neste møte eller setter av et eget møte til å behandle akkurat den saken*”.

Svein forteller at det ofte er diskusjoner på møtene, og diskusjonene fører som regel frem til avgjørelser. Men i noen tilfeller ”*bestemmer rektor suverent uten å spørre noen andre, kanskje han spør oss om råd når han er usikker. Sånn har det alltid vært. Rektorer er jo enerådige og har jo egentlig mye ansvar*”. Dersom aktørene på ledermøtet ikke blir enige, forteller Svein at avgjørelsen fattes av rektor. I diskusjonene er det, i følge Svein, stor oppmerksomhet mot det som ikke fungerer godt i organisasjonen: enkeltelever som utagerer, lærer som ikke gjør jobben sin, negative resultater på kvalitetsundersøkelser osv. Svein synes aktørene på ledermøtene i større grad bør være ”*flinkere til å ta fram det positive, rose det som går bra*”.

”*De kortsiktige sakene får altfor stor plass på ledermøtene*”. Svein synes at praktiske og saker som dominerer, ”*stjeler mye tid på ledermøtene*”. Han forteller videre at det må være rektors oppgave å passe på at de kortsiktige sakene begrenses på ledermøtene. Når gruppa fordeler oppgaver, fordeles det ut i fra ansvarsområder. ”*Rektor tar det pedagogiske og vi de administrative oppgavene*”. Svein opplever at deltakerne på møtene er motiverte til å snakke om felles temaer fremfor enkelthendelser. ”*Det synes jeg ikke er så vanskelig. For den gruppa er ikke så veldig stor. Så når vi endelig får tatt opp et tema er alle veldig fokusert på det*”.

Svein har et ønske om at lederteamet skal jobbe *”for å utvikle seg, bli bedre ledere”* og skulle ønske at de kunne lage en plan for hvordan de skulle jobbe. *”Ha en prosess frem til det målet vi har satt, følge med på hvor langt vi har kommet og feire i gruppa når vi har oppnådd noe”*. Virkeligheten er dessverre, i følge Svein, noe helt annet fordi utviklingsarbeidet ikke prioriteres. *”Jeg har etterlyst dette på møtene. Jeg føler jeg hadde hatt en helt annen mulighet hvis jeg hadde hatt rollen som rektor. Rektor må sette av tid til utviklingsarbeid på møtene og styre prosessene”*.

Ledermøtene på Georges skole avvikles fast en gang i uken, men dersom det er behov, samles teamet eller deler av teamet ytterligere. *”Hvis saken er aktuell for alle, deltar alle. Men hvis den kun er aktuell for meg og evt. rektor, møtes vi. Ja, så da er det sakens innhold som er avgjørende for hvem som skal møtes”*. Rektor leder og har ansvaret for møtene.

Møtene har en fast struktur som George synes *”fungerer super”*. Møtet starter med en gjennomgang av sakene vi ikke rakk på det forrige møtet, saker som vi har fordelt og så en gjennomgang av nye saker. *”Rektor følger godt med på både tiden vi har til rådighet og om vi har fulgt opp de oppgavene vi har fått delegert ansvar for”*. Det er enighet i gruppa om at saker som skal drøftes, sendes rektor i forkant av møtet. Alle møtene starter imidlertid med en runde rundt bordet *”hvor hver og en kan melde saker som eventuelt har dukket opp”*. George fremhever betydningen av at alle får mulighet til å forberede seg i forkant av møtet. Han opplever at de sakene hvor *”alle har tenkt litt på forhånd ofte fører til gode refleksjoner, selv om saken kanskje er en kjedelig administrativ sak, inspeksjonsplanen for eksempel”*.

I saker hvor det må fattes en beslutning, er det ofte høylydte diskusjoner, og flertallet bestemmer hvilken avgjørelse som skal tas. Av og til bestemmer rektor *”hvis det er viktig for rektor”*. George forteller videre at rektor er flink til å *”hente inn andre personer som kan noe mer enn oss om en sak”*. Han viser til en diskusjon om rutiner for søknad til videregående skole hvor rådgiver ble invitert med på ledermøtet.

George forteller at det ofte er knapp tid på møtene, og at møteleder underveis må omprioritere sakene. *”Så kan det komme saker av en sånn art at det tar lengre tid eller trenger dypere drøfting, og da setter vi, som jeg tidligere sa, av egne møter til akkurat de spesifikke sakene”*. I saker hvor det skal iverksettes tiltak, forteller George at lederteamet *”ofte har mange og ofte veldig gode forslag”*. Lederteamet setter alle forslagene opp og prioriterer hvilket eller hvilke tiltak som skal iverksettes. George fremhever betydningen av å jobbe systematisk og skape

kontinuitet ” *Og så jobber vi ut disse faste sakene for å sikre kontinuiteten og så kommer det da nye saker som kommer opp på møtet og som kommer inn på den lista og så er det hele tiden registrert hvor langt saken har kommet og hvilket ansvarsområde det gjelder og hvem som har ansvar*”.

4.2 Presentasjon av rektorene

Informant nummer fire er 42 år og mann, og i denne studien har han fått navnet Knut. Knut har grunnutdanning som allmennlærer og har en mastergrad innenfor utdanningsledelse. Han har jobbet tre år som inspektør og snart ett år som rektor. Lederteamet på hans skole består i tillegg til Knut av tre inspektører. Knut og jeg møtes på kveldstid fordi dette passer best, og intervjuet avholdes i Knut sin bolig. Jeg ringer på og blir møtt av et hyggelig smil og ønsket velkommen. Knut har tent opp i peisen, kokt kaffe og dekket på i stuen. Vi starter med en prat om VM på ski fordi skiskyting for menn akkurat er avsluttet. Vi blir enige om at nå må oppmerksomheten rettes mot læring og arbeidet i lederteamet, og intervjuet starter.

Informant nummer fem er en kvinne på 48 år og har fått navnet Turid. Hun er utdannet allmennlærer og har tatt videreutdanning på 45 studiepoeng innenfor skoleledelse. Turid har jobbet som rektor i seks år og har med seg fire andre i lederteamet, en assisterende rektor og tre inspektører. Når jeg skal møte Turid, er hun ikke på avtalt plass, og jeg får beskjed om at hun trolig befinner seg på skolens SFO. Jeg går dit og finner en høylydt og sprudlende rektor midt blant elever og personale som spiser tomatsuppe på skolens kjøkken, og jeg blir straks tilbudt tomatsuppe. Jeg avslår tilbudet, og rektor sier ” *ja, ja, unger, da får jeg komme tilbake om en liten stund og spise mer*”. Vi går tilbake til rektors kontor. Turid ivrer etter å komme i gang og forteller at hun er veldig spent på mine spørsmål.

4.2.1 Vilje og evne til å se fremover

Etter to år i jobben som lærer fikk Knut tilbud om ulike lederoppgaver i organisasjonen. Han takket begeistret ja til oppgavene. Han forteller ivrig at han alltid har likt å ta og få ansvar. Allerede i lærerjobben ble han opptatt av helhetlig tenkning for å få til gode læringsprosesser i klassen. Disse visjonene oppleves som like viktig i skolelederrollen. Målet er at elevene skal lære mer enn de gjør i dag, og at personalet kontinuerlig utvikler seg selv og sin undervisning.

Knut er også veldig opptatt av at han har en drøm om å videreutvikle seg som leder og bli en god pedagogisk leder for organisasjonen, men *”kan dessverre ikke skryte av at jeg har formulert noen konkrete mål for utøvelse av ledelse”*. For å nå sine visjoner snakker Knut om viktigheten av å jobbe systemisk, ha blikket vendt fremover og ikke ha hovedfokus på situasjonsbestemte handlinger. *”Men det var litt sånn at jeg hadde interesse for å jobbe systemisk. Det var alltid interessant å se på hele organisasjonen, hele skolen, og prøve å samarbeide om ting”*. Ivrig forteller han at både han, resten av ledelsen og personalet må trene seg på å se at en enkelt handling står i sammenheng og påvirkes av mange faktorer i organisasjonen.

Lederteamet til Knut har brukt tid på å utforme en felles visjon for ledelsesarbeidet. Etter lave skårer på en medarbeiderundersøkelse fikk teamet ekstern hjelp til å se litt nærmere på områder hvor ledelsen kunne endre kursen. Visjonsarbeidet er ikke sluttført. *”Vi ønsker å komme i mål med det arbeidet der da, og sånn sett tenker jeg at det ligger bak der hele veien for hva vi utvikler, men nå har vi satset på et annet utviklingsarbeid”*. Men lederteamet er enig om at temaene helhetlig og tydelig ledelse er viktige forutsetninger for å utvikle en lærende organisasjon.

Gjennom samtalen med Knut kommer det frem at han har tenkt litt på hvorfor visjonen og visjonsarbeidet *”rant litt ut i sanden. Kanskje var visjonen for utydelig og lite konkret? Snakket ledelsen for lite om hva aktørene la i visjonen? Hvorfor ble den liggende i fine permer i hylla?”*. Videre forteller Knut at han synes det var litt rart at arbeidet ikke gav resultater fordi alle var delaktig i prosessen for å utforme en felles visjon. Knut er tydelig på at visjonsarbeidet til ledelsen må prioriteres høyere, og at visjonene kan bidra til at ledelsen kan måles på det de gjør og at personalet får en oversikt av hva de kan forvente av ledelsen.

Turid forteller at det var et bevisst valg å søke rektorstilling og at hun kjente tidlig at hennes mål var å bli en skoleleder. Turid ønsker at hennes skole skal bli den beste, en skole hvor elevene trives, foresatte flytter til skolekretsen med sine barn, og det kommer *”hauger med søknader fra kommunens lærere som vil jobbe på skolen”*. For å nå målet vil det i følge Turid kreve hard og bevisst jobbing, det vil ta tid, og man må ta noen strukturelle grep. *”Målet mitt er jo at jeg skal være god til å styre disse prosessene, at jeg klarer å lede, og at jeg ikke ender opp som en administrerende direktør som pusher oppgaver rundt og driver, drifter organisasjonen”*. Turid forteller videre at hun har overført sin personlige visjon om å bli den beste skolen og utformet visjon *”stå sammen for fellesskapet i skolen og gjøre det som*

virker”. Lederteamet til Turid har gitt oppslutning til visjonen, og hun opplever at den virker samlende. Turid fremhever at en god visjon må kunne overføres til arbeidet med personalet og må alltid ligge som bakteppe når beslutninger tas i lederteamet.

Videre forteller Turid at hun har et ønske om å bli en god leder, en karismatisk leder. For å få dette til er det viktig å virke troverdig og overbevisende i utøvelsen av ledelse. Hun ønsker å synliggjøre skolens kulturelle normer og verdier, få oppslutning til disse og jobbe for at den sosiale samhandlingen i organisasjonen gjennomføres på grunnlag av disse normene og verdiene. Turid påpeker at visjonsarbeid er en *”evigvarende prosess hvor jeg, lederteamet og organisasjonens aktører, kontinuerlig vurderer hvor vi er og sammenligner vurderingene med målet for fremtiden”*.

4.2.2 Refleksjoner

Knut opplever at det er hans oppgave å legge til rette for refleksjonsarbeid i lederteamet. *”Det er jo faktisk mange rom der, så jeg tror jo av og til at man skal være flinkere til å gjøre og faktisk si at dette er nødvendig, det er jo å trekke oss bort”*.

I hverdagen opplever Knut krysspresset mellom administrative og pedagogiske saker, og administrative oppgaver får mest fokus. Det er i følge Knut viktig å være oppmerksom på at en del av de administrative oppgavene er oppgaver som også påvirker vår praksis:

Administrative oppgaver påvirker vår praksis og kan være et virkemiddel for å sette fokus på læring i organisasjonen. Det er jo noen vurderinger man gjør i lederteamet og beslutninger som tas, som du tenker pedagogisk igjennom. Selv om det ikke synes på utsiden, nødvendigvis. Men faktisk gjør man noen vurderinger, det handler om pedagogiske refleksjoner.

For å tilrettelegge for pedagogiske refleksjoner tror Knut:

At man rett og slett må reise bort fra skolen. Vi må si til personalet at sånn er det, i dag sitter vi et helt annet sted og går dypt inn i dette her. Det kan være en hel eller halv dag. Det tror jeg vi skal være tøffere til å gjøre og bruke mer tid på å reflektere selv, over hvordan jeg gjør jobben, hvordan vi sammen gjør jobben, hvordan vi gjør hverandre bedre og for så vidt ta bort alle hindre.

Knut synes at kvalitetsundersøkelser kan være et godt utgangspunkt for refleksjoner i lederteamet og setter av tid til å se på resultater og *”prøve å se på hvordan kan vi gå fram for å jobbe med dette i personalet og for å se hva vi kan hente ut, hvor vi har*

forbedringspunkter”. For å få til refleksjoner i ledergruppa er det i følge Knut viktig å stille reflekterende spørsmål, spørsmål uten ja- og nei svar. Refleksjoner over avtalte temaer med utgangspunkt i fagartikler eller case fremheves som nyttige av Knut.

Knut sier det er viktig å bringe skolelederes tause kunnskap til overflaten fordi han man bør klarlegge for hverandre hva man legger i ulike temaer før man snakker om hva som skal endres eller hvilken praksis som bør beholdes fordi den er god. Siden lederteamet ikke er vant til å utfordre hverandres tankemåter, vektlegger Knut at lederteamet må ha god kjennskap til refleksjonenes intensjoner: *”Det må aldri være tvil om intensjonene når man skal reflektere over egen praksis- vi skal aldri ta noen, vi skal bli bedre, hver og en, alle skal bli bedre slik at teamet skal fungere og bli bedre, og forhåpentligvis skolen*”. Knut er opptatt av at refleksjoner i lederteamet må foregå innenfor trygge rammer, og han fremhever at *”snakk om alt og ingenting*” gir aktørene mulighet til å bli bedre kjent med hverandre. Og disse sosiale dialogene er en viktig forutsetning for å få til gode pedagogiske refleksjoner i lederteamet.

I løpet av sin karriere i skoleverket har Knut opplevd at refleksjoner i lederteam har gitt både individuell læring og læring i teamet. Som eksempel nevnes refleksjoner rundt elever med spesielle behov hvor den enkelte får lære om for eksempel kjennetegn på ulike diagnoser, og teamets læring i forhold til å utarbeide felles strategier i forhold til oppfølging av elevens atferd og skolens håndtering av elever som har en utfordrende atferd. Knut opplever at det kan være vanskelig å få til kunnskapsutviklende refleksjoner i lederteamet fordi det er litt uvant *”å snakke om hvordan man handler i praksis*”. Ledermøtene på Knuts skole benyttes ofte til refleksjoner omkring fellesmøter på skolen. *”Ofte snakker vi om hvem som kan være våre allianser, hvem som kan bremse, og hva vi kan gjøre for å få alle med oss. Viktig å sette av god tid til å drøfte feller vi kan møte, hva som kan være utfordrende*”.

I løpet av årene i skoleverket har Knut opplevd at pedagogiske refleksjoner på møtene stadig har gitt han ny og verdifull kunnskap, samt forslag om hvordan kunnskapen kan omsettes i praksis. Han tenker at han nok kunne vært flinkere til å prioritere tid til refleksjoner og være flinkere til å fortelle lederteamet hvordan refleksjonene har påvirket hans praksis for utøvelse av ledelse.

Turid ønsker å utvikle en kultur i lederteamet hvor refleksjon står i sentrum for arbeidet, og hun påpeker at dette påvirker hennes måte å lede teamet. For å utdype dette sier Turid:

Hos meg får personalet sjelden et svar med en gang, med mindre det brenner da. Men man kan ikke si at den ene eller den andre retningen er best, her må man vektlegge begge. Det er jo høyt utdannede mennesker, de plukker ikke jordbær eller selger bøker, og de er nødt til å reflektere og være med på den retningen som velges.

Når Turid innkaller til møter, eller leder møter er hun tydelig på når teamet skal sette av tid til refleksjon eller om det skal fattes en beslutning uten refleksjoner. I en hektisk hverdag opplever Turid at det er lett for at saker som krever et svar her og nå, prioriteres fremfor sakene som skal belyses via refleksjoner i lederteamet. Det er derfor viktig å sette av tid til refleksjon, og derfor har Turid foreslått at lederteamet skal sette av to møter i måneden hvor det kun tas opp temaer og ikke enkeltsaker. Turid mener det er opplagt at lederteamet må sette av tid til refleksjoner fordi *”vi har vært så kort tid i jobben og har en ledelse som ikke har fungert og er såpass nye for hverandre. Så det presser seg fram. Vi har mye å jobbe med, og det er vi alle enige om”*.

Turid fremhever bruk av refleksjon for at lederteamet skal bli bedre og sier at *” Vi reflekterer sammen, ikke for å bortforklare- kanskje noen ønsker det også, men for å analysere de resultatene vi får”*. Videre forteller Turid at det er en forutsetning at refleksjonene i ledergruppen knyttes til teamets visjoner. Hun gjentar flere ganger at vi må alltid spørre oss: *”Står ledelsen sammen om dette? Gjør vi det som virker? Fører dette til økt læring hos elevene eller hos personalet?”*

Når lederteamet til Turid skal ta beslutninger, påpeker Turid at det er viktig å tørre og snakke om hva som ligger bak en avgjørelse. Ofte opplever Turid at teamet først relaterer refleksjonene til konkrete handlinger, men etter hvert tørr man å snakke om både menneskesyn og teoretiske referanserammer. Når lederteamet har iverksatt tiltak eller gjennomført møter i sine respektive avdelinger, møtes aktørene til *”en debriefing etter møtene”*. Her snakker teamet om hva som har skjedd på møtene, hvilke videre strategier som skal iverksettes og hva som eventuelt kan bli bedre på neste møte. Når Turid prater om refleksjoner, skiller hun ofte mellom fagpraten, *”refleksjoner som må til for at hver og en skal få ny kunnskap”*, og pedagogiske refleksjoner hvor man *”deler tanker, praksisfortellinger og utvikler noe sammen”*.

4.2.3 Ledermøter

Knut forteller at han har ansvaret for å forberede, lede og legge frem sakene på møtene. Lederteamet møtes hver uke, *”så fremt det ikke er noe annet som ligger i veien”*. Han har et ønske om å være godt forberedt til møtene, men må innrømme at møtene av og til ikke er planlagt på forhånd fordi tiden *”rett og slett ikke strekker til”*. Knut formidler at lederteamet ofte er meget godt forberedt til møtene når han har gitt ut agendaen i forkant. *”De gangene vi har fått ut den lista i rimelig tid, for det er jo en annen sak, at det er ikke alltid jeg får til det. Og da er det jo begrensa hva de får til av forberedelser”*. Dersom møteinnkallingen ikke er ferdig før møtet, *”har den enkelte forberedt sin sak”*. Knut ønsker at alle i lederteamet skal bidra med saker til ledermøtene og ber om at *”gir du meg et tips eller sender en mail, så legger jeg det inn. Alternativet er at du bare presenterer saken rundt bordet og kanskje må saken vente til neste møte”*.

Knut opplever at ledermøtene dessverre ofte går med til *”mye praktisk, men ofte snakker vi om det som skal skje i fellestid, samme dag for eksempel, om det er noen spesielle avklaringer vi må gjøre, fordele oppgaver eventuelt i beste fall hva som skal tas opp neste tirsdag”*. I følge Knut er det få saker på ledermøtene som fremmer læring i lederteamet. Sakslisten på møtet kan i følge Knut ses på som en *”oppgaveliste”* og er rett og slett *”saker som vi må avklare, få ordna, finne ut hvem som skal gjøre hva, sånne typer ting”*. I tillegg kommer det mange saker fra for eksempel skoleeier med *”korte tidsfrister, som bare må prioriteres på møtene”*. Knut opplever at samtalene på ledermøtene er gode og opplever ofte at den enkelte bidrar med egne tanker og ideer. *”Teamet snakker ofte om tidligere saker, måter de ble løst på og på denne måten får han innsikt i hvordan det går”*. Når oppgavene skal fordeles, uttrykker Knut at han gjerne skulle ønske at teamet fordelte oppgavene ut i fra hva man er interessert i og god på. Nå fordeles oppgavene ut i fra *”semiterte arbeidsområder. Det er nok en sånn ting som gjør at det er vanskeligere å rykkes ut av det da, for å omdefinere oppgaver”*.

Turid forteller at *”et av ukas høydepunkt er ledermøtene våre”*. Her er det mye latter og entusiasme. Møtene avvikles en gang pr. uke og oftere hvis det er behov for det. Hun forteller at hun bevisst skiller mellom møter for administrasjonen og ledermøter fordi hun ønsker at lederteamet på sikt skal bruke tid på pedagogisk ledelse. Dessverre er ikke dette tilfellet nå. *”Det meste av tiden på ledermøtene benyttes til å løse administrative oppgaver”*. En av grunnene til dette er, i følge Turid, at *”lederteamet ikke har jobbet så lenge sammen og det er en del ting som ikke er på plass”*. Turid har delegert ansvaret for å forberede møtene og lede

møtene til en i lederteamet som mestrer dette i *”langt større grad enn meg”*. Hun forteller at det er viktig å fordele oppgavene. *”Jeg tenker at av og til kan andre få oppgaver de er gode på for å utnytte organisasjonens kapasitet”*. Ledermøtene har en saksliste hvor hver sak prioriteres etter alvorlighetsgrad og tidsfrister. Alle møtene starter med en runde rundt bordet, slik at hver og en kan melde saker. Sakene settes inn på sakslisten, i prioritert rekkefølge. Turid er opptatt av at alle møter, også ledermøtene, skal ha god struktur og være nøye planlagt i forkant. *”Det skal ikke være tvil om hva vi skal snakke om samtidig som vi ikke lager så stramme møteprogram at vi ikke rekker å snakke om hvorfor vi gjør som vi gjør. Vi må ha tid til å snakke om faglige temaer”*. På hvert møte settes det av *”minst et kvarter av tiden til at en skal fortelle litt fra praksis, og at vi sammen kan tenke litt høyt”*.

I diskusjonene på ledermøtene ønsker Turid at hver og en kan bli bedre til å legge *”sitt eget til side eller sette det på vent”*. For å få en god skole tror Turid at lederteamet må øve seg til å bli bedre til å se sammenhenger og helhet fremfor å kunne *”tenke sin egen avdeling”*. Møtene må i følge Turid *”utgjøre en forskjell for teamet, hvis ikke hadde det vært enklere å ha møte med en og en avdeling”*. Og det er i følge Turid hennes ansvar å hjelpe lederteamet til *”å jakte på sammenhenger”*.

Tiltakene som utarbeides på ledermøtene utformes i fellesskap, og Turid forteller at det aldri er mangel på gode forslag. *”Tidligere valgte vi et par tiltak, nå prioriteres tiltakene og iverksettes etter den prioriterte rekkefølgen”*. Turid forteller at de alltid noterer ned hvem som har fått oppfølging av de ulike sakene, og at *”hver sak følges, hvis nødvendig, over tid. Etter hvert tones saken ned, så slettes den fra listen. Og når vi er helt sikre på at jobben er gjort, og det er gått enda en stund og jobben er gjort, ja, da strykes den fra lista”*. Turid forteller at den enkelte i lederteamet får ansvar for oppgaver både ut i fra ansvarsområde og hva man er god på.

5 Drøfting av datamaterialet

I denne delen drøfter jeg skoleledernes fortellinger om praksis for å fremme kollektiv læring i lederteam i lys av oppgavens teoridel. Som beskrevet i kapittel tre, metode, har jeg kodet viktige utsagn og deretter samlet disse i kategorier (Kvale og Brinkmann, 2012). Kategoriene har oppstått gjennom en veksling mellom empirien og teorien, og en veksling mellom å se på helhet i intervjuene og fordype meg i deler av dem, og til slutt igjen se på helheten.

Hovedkategoriene som ble utplukket, er relatert til aktuell teori om organisasjonslæring og lederteam. På denne måten har jeg kommet frem til de tre hovedkategoriene, evne og vilje til å se fremover, kollektiv refleksjon og ledermøter.

Peter Senge (2004) hevder at læring i organisasjoner forutsetter systemisk tenkning hvor den enkelte har vilje og evne til å tenke i helhet og sammenheng. At jeg i denne delen allikevel velger å sortere drøftingene i tre kategorier, betyr ikke at de ulike delene ikke skal ses i sammenheng og tolkes som tre separate deler. Sorteringen er valgt for å gi en bedre oversikt over en kompleks virkelighet og gi mulighet til å identifisere både delene og helheten i datamaterialet.



Figur 4: Se helhet og sammenheng.

Kapittelets første del presenterer skoleledernes personlige og felles visjoner og deres fortellinger om hvordan målene kan nås. Deretter følger et kapittel hvor oppmerksomheten rettes mot informantenes snakk om kollektive refleksjoner i lederteamet. Den tredje delen drøfter informantenes fortellinger om ledermøter som kunnskapsutviklende møter.

5.1 Vilje og evne til å se fremover

I dette kapittelet drøfter jeg oppgavens første forskningsspørsmål: Hvordan fremmer personlige og felles visjoner kollektiv læring i lederteam? Drøftingen tar utgangspunkt i informantenes fortellinger om hvorfor de ønsket en lederstilling, hvilke personlige mål og drømmer man søker å oppnå i sin jobb og hvilke felles visjoner lederteamet har for den kollektive innsatsen i organisasjonen.

Informanter i studien har jobbet flere år som lærere før de ble skoleledere, og ble innledningsvis i samtalen spurt om hvorfor de hadde valgt en skolelederstilling fremfor å fortsette som lærer. Svarene fra deltakerne tyder på to ulike hovedbegrunnelser. For Svein, Turid og Knut begrunnes valget med lysten på nye utfordringer og en lederstilling, og for Kari og George begrunnes valget med at man ble bedt om å søke skolelederstillingen av en overordnet leder. Senge (2004) hevder at leder som ikke har ambisjoner for egen ledergjerning, vil i liten grad benytte energi på å utvikle den skolen man er satt til å lede. Hvordan viser dataene at inngangen til skolelederjobben påvirker informantenes personlige visjoner?

Turid og Knut uttrykker tydelige personlige visjoner for sin ledergjerning og fremstår for meg som engasjerte ledere. De fremhever ønske om å utvikle seg som leder, utøve ledelse som angir en tydelig pedagogisk profil og bidra til å skape en skole hvor faglig kvalitet og trivsel står i sentrum. Kari og George uttrykker at de ikke har tenkt så mye på hvilke mål og drømmer de har for sin lederjobb og sier først at de ikke har noen personlige visjoner. Etter hvert trekker de frem at de har overført mål og drømmer fra lærerjobben til inspektørstillingen. De ønsker å være en støtte og legge til rette for at lærerne kan utføre sin jobb på en god måte. Fortellingene til informantene kan for det første tyde på at Svein og Turids hensiktshistorie bidrar til at de i større grad enn inspektørene har klarlagt hva som virkelig betyr noe for dem i skolelederstillingen. For det andre kan det se ut som om rektorenes hensiktshistorier trekker den enkeltes blick fremover og tydeliggjør retning for den personlige visjonen.

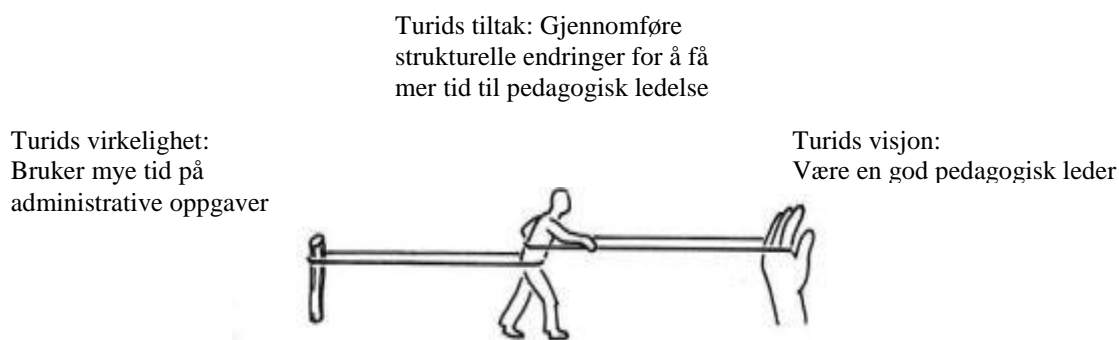
Skoleledernes personlige visjoner kan grupperes i to kategorier: visjoner som omhandler utøvelse av ledelse, og visjoner som søker å etablere støttestillaser for personalet. Senge (2004) hevder at arbeidet for å utvikle den lærende organisasjon vil føre til nye lederroller i

skolen. Inspektørenes personlige visjoner kan falle inn under Senges (2004) kategori *Leder som forvalter*, hvor lederen først og fremst ønsker å stå til tjeneste og finner personlig tilfredsstillende ved å stå til tjeneste for sitt personale (Senge, 2004). Denne lederholdningen står i kontrast til rektorenes personlige visjoner om å lede og bli en bedre leder. Senge (2004) omtaler denne lederholdningen som *Leder som konstruktør*. Konstruktøren setter i gang kontinuerlige læringsprosesser i organisasjonen med utgangspunkt i formål, visjoner og verdier. Informantenes ulike personlige visjoner kan føre til at utøvelse av ledelse gjennomføres på ulike måter, og at skolelederne vektlegger ulike arbeidsmåter. På den ene siden kan inspektørenes ønske om å støtte og legge til rette hverdagen for lærerne føre til reproduktive læringsprosesser hvor man opprettholder eksisterende kunnskap fremfor å utvikle ny kunnskap (Lillejord og Dysthe, 2008). På den andre side kan rektorenes ønske om å skape og utvikle en bedre skole føre til læringsprosesser som skaper ny innsikt og forståelse gjennom dialog med aktørene i lederteamet og organisasjonen.

Informantenes fortellinger kan tyde på at det er en motsetning mellom inspektørenes og rektorenes visjoner. Dette kan for det første være en styrke for et lederteam da aktørene ivaretar ulike roller som utfyller hverandre. En organisasjon har behov for at eksisterende kunnskap opprettholdes samt at det etableres læringsprosesser som skaper ny innsikt og forståelse. På en annen side kan motsetningene føre til konflikter i forhold til uenighet om den grunnleggende utviklingen organisasjonen skal ha (Jacobsen og Thorsvik, 2007).

George og Kari forteller at rektor på egen skole hadde oppfordret dem til å søke skolelederstillingen. Bang og Midelfart (2012) fremhever viktigheten av at et team har oppgaver som medlemmene er avhengig av hverandre for å løse. Skoleledernes personlige visjoner ivaretar flere sider ved lederrollen, og rektorens oppfordring til læreren om å søke inspektørstilling kan handle om at teamet hadde behov for å styrke ulike sider ved lederrollen: leder som forvalter, leder som konstruktør og leder som lærer. Dette står i kontrast til at eventuell oppfordring fra rektor kan være betinget i et ønske for rektor å få en mellomleder som ivaretar de administrative oppgavene, mens rektoren tar seg av organisasjonens pedagogiske ledelse. En tredje grunn kan være at rektor har plukket ut en representant til inspektørstillingen som avspeiler en leder som er lærernes representant og ”den fremste blant likemenn”. Rektor og de øvrige lærerne forventer at inspektøren skal opptre på en folkelig måte og ivareta lærernes interesser i lederteamet (Møller, 1996).

Senge (2004) hevder at skoleledere som er bevisst sitt glansbilde av fremtiden, stadig søker å videreutvikle sin evne til å nå sine mål og drømmer for skolelederstillingen. Turids uttalelser peker mot at hun er bevisst at hennes personlige visjon er styrende for hvilke strukturelle grep hun må gjennomføre for å nå sin visjon. Argyris og Schön (1996) fremhever at en forutsetning for produktiv læring er at målet for handlingene er forståelig. Det er lettere å handle når vi vet hva vi skal oppnå (Lillejord, 2003). Turid ønsker å bruke mindre tid på administrative oppgaver og større vekt på pedagogisk ledelse av organisasjonen. Turid står ofte i framtiden og ser på egen praksis og er bevisst hva hun må gjøre for å nå sitt mål (Senge, 2004).



Figur 5: Turids kreative spenning (fritt etter Senge, 2012).

Kari, George, Svein og Knut opplever at den nåværende virkeligheten med mange administrative oppgaver er til hinder for å nå personlige visjoner. Det vil si at den nåværende virkelighet ikke er en alliert, men en fiende (Senge, 2004). Turids fortellinger, i motsetning til Kari, George, Svein og Knut, tyder på at Turid har akseptert at lederjobben har fått et større administrativt preg enn tidligere. Men hun er stadig søkende og prøver å forstå virkeligheten på en ny måte, og hun leter etter muligheter for å nå sin personlige visjon. Senge (2004) fremhever at personer med høy grad av personlig mestring opplever å være et ledd i en større kreativ prosess som de kan påvirke, men ikke kontrollere på egen hånd. På en annen side fremhever Nadler og Tushman (Jacobsen og Thorsvik, 2007) at ledere som er svært bevisst egne visjoner, kan i for stor grad styres av personlige behov og utvikle en autoritær lederstil.

Visjoner er noe man ønsker å oppnå eller realisere i framtiden (Christensen, Læg Reid, Roness og Røvik, 2004). Informantene oppgir at deres lederteam ikke har utarbeidet en felles visjon.

Skolelederne fremhever tre grunner til dette. For det første forteller skolelederne at de ikke har tenkt på at det er viktig å ha en visjon for arbeidet i ledelsen. I følge informantene snakker man om organisasjonens visjon, men lite om hvordan ledelsen skal jobbe for å nå organisasjonens visjon. For det andre er samtlige opptatt av at det er litt uvant og kanskje skummelt å snakke om hvordan ledelse utøves og hvordan lederteamet skal utgjøre en forskjell (Bang og Midelfart, 2012). For det tredje opplever flere av informantene at administrative oppgaver tar den meste av tiden når lederteamet er samlet, og man rekker ikke å snakke om hvordan ledelsen arbeider for å nå organisasjonens mål. Dette kan føre til at teamet mister fellesskapsfølelse og forpliktelse om å dra i samme retning (Senge, 2004). I motsetning kan en felles visjon utløse felles energi og ønske om å skape det lederteamet virkelig ønsker (Senge, 2004).

Målet for å skape felles visjoner er å få en felles forståelse av ledelse slik at den enkelte styrker sin evne og kapasitet til å lede (Senge 2004, Bang og Midelfart 2012). George forteller at hans lederteam har en visjon som er utarbeidet av rektor, og som handler om å være en tydelig ledelse. Visjoner utarbeidet av lederen i organisasjon kan gi skuffende resultater (Senge, 2004). For det første kan visjonen bli stående i fine permer, slik Knut har opplevd. For det andre kan visjoner utarbeidet av rektor miste sin kraft ved at felles energi og innsatsvilje i lederteamet uteblir (Senge, 2004). For det tredje kan rektors visjon være utarbeidet på grunnlag av et problem, og når problemet er løst, mister visjonen sin kraft. På en annen side hevder Senge (2004) at visjonens opprinnelse er mindre viktig, og at det er prosessen for å gjøre visjonen felles som er avgjørende. Turid forteller at hennes visjon har fått full oppslutning i lederteamet. Men hva skjer hvis aktørene har gitt en tilslutning uten at det skapes en felles forståelse for hva visjonen innebærer?

Gjennom samtalene har informantene gjentatte ganger benyttet begrepet tydelig ledelse. På spørsmål om hva de legger i begrepet, tyder svarene på ulike oppfattelser. Kari forteller at tydelig ledelse handler om å ha tydelig retning i det daglige arbeidet og legge til rette for utviklingsarbeid. Svein snakker om viktigheten av å vite hva som skjer, etablere og gjennomføre god administrativ ledelse. Et annet begrep som viser at informantene har forskjellig forståelse av "kjente skolebegrep", er "den gode skole". Den gode skole omtales av Kari som en skole som ser den enkelte og der den enkelte får utnyttet sitt potensiale maksimalt, Svein vektlegger en skole med tydelig retning, Knut snakker om en skole man vil noe med og fokus på læring hos personalet, og Turid forteller om en skole hvor alle trives, og

en skole hvor man bygger kultur for læring ved at vi deler med hverandre. Ut i fra et sosiokulturelt perspektiv på kollektiv læring er kommunikative prosesser helt sentrale for aktørenes læring og utvikling (Dysthe, 2001). Gjennom prosesser i lederteamet kan man lytte til og samtale med hverandre om personlige visjoner og teamets mening med den kollektive innsatsen. På denne måten får den enkelte del i hverandres kunnskaper og ferdigheter. Dewey (1916/1967) understreker også viktigheten av å legge til rette for kommunikasjon, fordi det er en prosess der man deler erfaringer slik at erfaringene blir til felleseie. Målet er å utvikle en felles forståelse der den enkelte styrker sin evne og kapasitet til å lede (Senge, 2004).

Kari, Svein, Knut og George forteller at skolene årlig gjennomfører kvalitetsundersøkelser og fremhever medarbeiderundersøkelsen og organisasjonsanalysen som viktige styringsinstrument for ledelsens læringsarbeid. De forteller at resultatene tyder på at personalet ikke er fornøyd med skoleledelsen fordi de ikke fremstår som ”samstemte”.

Dette kan for det første indikere at lederteamets manglende felles visjon for den kollektive innsatsen fører til at personalet opplever at skoleledelsens arbeid ikke trekker i samme retning. Senge (2004) kaller dette for manglende fininnstilling, det vil si at lederteamet ikke fungerer som et hele. Et fininnstilt lederteam derimot har en felles retningsfølelse hvor energien harmoniseres i et målrettet fellesskap og gir den enkelte aktør forståelse for hvordan man utfyller hverandre. For det andre kan stadige dårlige resultater på kvalitetsundersøkelse indikere at informasjonsutvekslingen av resultatene ikke fører til læring i lederteamet. Wells (1999) peker på at det er en forutsetning for læring at man i fellesskap finner ut hva man skal gjøre for å bli bedre ledere og endre sin praksis. I læringsprosessen er det avgjørende å samle informasjonen fra studiene og sammen drøfte hva lederteamet kan gjøre for å bli bedre. På denne måten får både lederteamet og den enkelte ny innsikt som kan overføres til praksisfeltet (Wells, 1999). For det tredje kan dårlige resultater på kvalitetsundersøkelser tyde på at personalet ikke vet hvilke oppgaver og områder lederteamet ønsker å prioritere, og det er derfor vanskelig å vurdere og evaluere de samlede resultatene lederteamet har oppnådd.

5.2 Refleksjoner

I dette kapittelet drøfter jeg forskningsspørsmålet: Hvordan gjennomfører lederteam refleksjoner for å fremme kollektiv læring? Drøftingene tar utgangspunkt i skoleledernes fortellinger om refleksjoner i lederteamet.

Med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori vektlegger Senge (2004) betydningen av at det legges til rette for kollektive refleksjoner i lederteamet. Informantene i studien uttrykker at de opplever at deltagelse i refleksjonsprosesser gir den enkelte ny innsikt og kunnskaper og fører til endring av praksis. Alle informantene forteller om liten tid til refleksjon på grunn av det stadige krysspresset mellom administrative og pedagogiske oppgaver.

Jorunn Møller (1996) har gjennom sin doktoravhandling og aksjonsprosjekt med skoleledere undersøkt hvilke typer styringsdilemmaer som skoleledere opplever i sin hverdag. Et av dilemmaene som nevnes er reflektert praksis versus tilgjengelighet og akutt problemløsning. I likhet med informantene i min studie uttrykker Møller (1996) at skoleledere både ser nytten av og ønsker å sette av tid for systematisk refleksjon, men opplevde at dette måtte vike på grunn av andre oppgaver. I min studie kommer fortellingene til uttrykk ved at informantene stadig vender tilbake til og forteller om korte tidsfrister på administrative oppgaver, avbrytelser under møter og håndtering av uforutsette hendelser og oppgaver.

Knut hevder at mangel på tid skyldes økt desentralisering i offentlig sektor, og at skoleledelsen stadig får flere administrative oppgaver. Han trekker frem at rapporteringen til skoleeier har økt i omfang, samtidig som skoleeier har en forventning om at skolens ledelse skal ivareta den pedagogiske ledelsen på en mer omfattende måte enn tidligere:

Mye byråkrati, rapporteringer, mye som tar tid, det er utrolig mye i forhold til rettighetstenkinga som begraver oss i enkeltvedtak, blant annet. Det er ikke lett å si noe konkret om tiden som går med til administrativ ledelse, men jeg bruker store deler av tiden min på det. Igjen som sagt, tror jeg, at vi bruker mye tid på å løse praktiske oppgaver og prøver å legge til rette for de som vi jobber sammen med og de som vi strengt talt leder. Det er så pass tidkrevende, det er så pass krevende i seg selv at det å finne tid til å utvikle deg selv som leder og fagperson, kommer litt baki der. Det er klart at det er litt paradoksalt når du leser styringsdokumenter gjennom de siste åra, og det legges utrolig vekt på lederrollen. Problemet er at rammen følger ikke med.

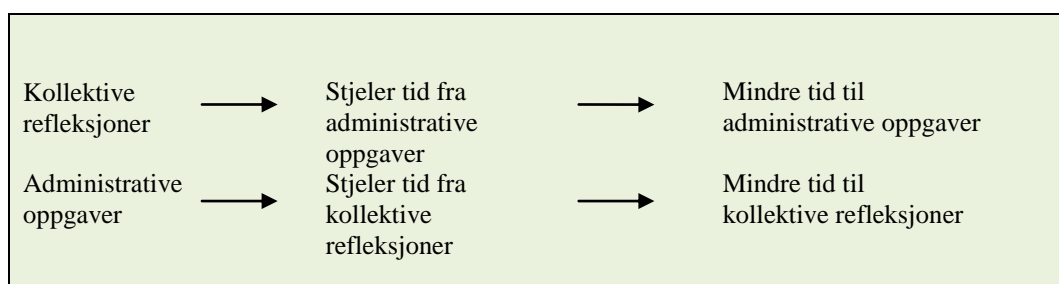
Knut forteller her hvordan han opplever forventningene til lederrollen i skolen, og uttrykker at det er vanskeligere å sette av tid til kollektiv refleksjon for å lære enn å bruke tid på

administrative oppgaver. Møller (1997) hevder at krysspresset kan føre til at rektorer velger å vende tilbake til undervisningsstillinger fordi rolleforventningen er for stor og belastende.

Peter Senge (2004) viser til Argyris og Schön, og fremhever refleksjonens betydning for læring og påpeker at det er viktig å starte med å erkjenne *abstrakssjonssprang*, det vil si å legge merke til spranget fra observasjon til generalisering. Kari, Svein, George og Knut forteller at ledermøtene preges av mange administrative saker, og at refleksjoner ofte prioriteres bort. Generaliseringen ”administrative oppgaver stjeler tid fra refleksjon” kan ha festet seg, og lederteamene har begynt å betrakte denne generaliseringen som et faktisk forhold, et faktum. Det er ingen som stiller spørsmålsteget ved innholdet og struktureringen av møtene. Abstrakssjonssprang hemmer læringen i lederteamet fordi generaliseringen ”administrative oppgaver stjeler tid fra refleksjon” har festet seg og tas for gitt av aktørene.

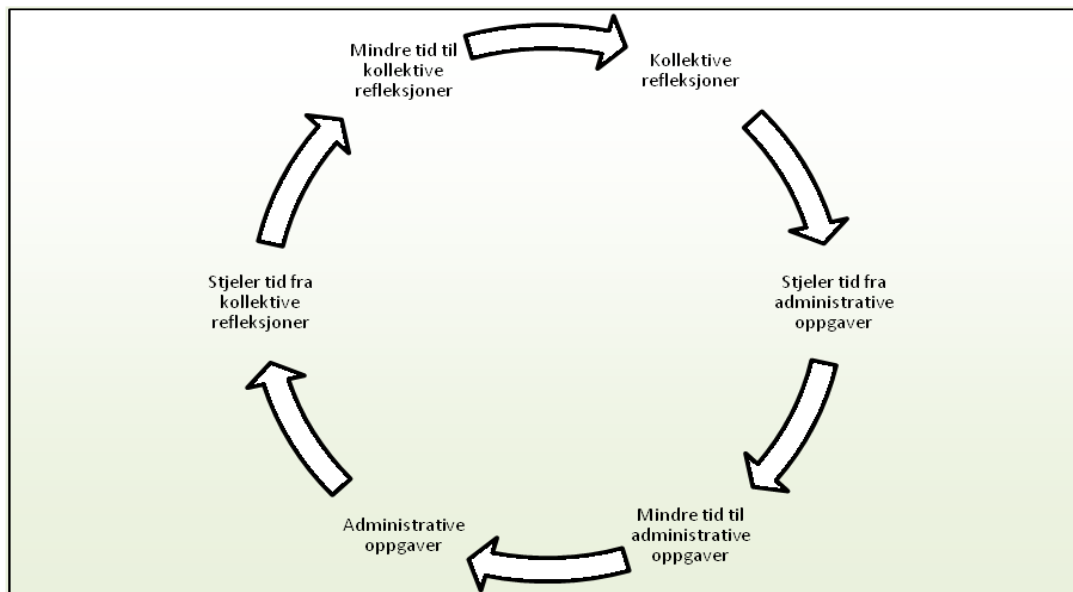
For å oppdage abstrakssjonssprang kan lederteamet drøfte hvordan man opplever at administrative oppgaver stjeler tid fra refleksjon og på hvilket grunnlag denne generaliseringen er fattet (Senge, 2004). I tillegg kan skolelederne teste sine generaliseringer direkte ved å stille følgende spørsmål: Hva er grunnen til at vi drøfter mange administrative saker på ledermøtene? Svarene kan trolig vise at mentale modeller påvirker oppfatninger i lederteamet og til tider kan spille en uønsket rolle i ledergjernen (Senge, 2004).

Flere av informantene uttrykker at de ønsker tid til refleksjon og påpeker at det er behov for en strengere prioritering av tidsbruk. Inspektørene fremhever at lederteamet setter av for liten tid til refleksjon fremfor administrative oppgaver, og rektorene påpeker at administrative oppgaver fører til at det benyttes for liten tid til kollektive refleksjoner. Informantenes fortellinger kan tolkes som at skolelederne benytter individuell, lineær tankegang hvor årsak-virkning dominerer (Senge, 2004). Dette kan skisseres på følgende måte:



Figur 6: Lineær tankegang

Inspektørene uttrykker at mangelfull tid avsatt til refleksjon på grunn av administrative oppgaver er en trussel mot kollektive refleksjoner i lederteamet, mens rektorene fortellinger antyder at administrative gjøremål stjeler tid fra kollektive refleksjoner. Innenfor en systemisk tankegang, bør disse årsaksforklaringene ses i sammenheng:



Figur 7: Sirkulær tankegang

Dersom man ser på utfordringen ”kollektive refleksjoner” på denne måten, viser det en evig utfordring: Rektorene forteller at de oppfatter at refleksjonene stjeler tid fra administrative oppgaver, som igjen betyr at man får mindre tid til administrative oppgaver. Inspektørene forteller at administrative oppgaver stjeler tid fra kollektive refleksjoner, som igjen betyr at man bruker mindre tid til kollektive refleksjoner. Og dette virker inn på kollektive refleksjoner osv. ”Tid” er altså en trussel både for administrative gjøremål og kollektiv refleksjon samtidig som administrative oppgaver i skolen er økende, og læring i lederteam fremheves som en forutsetning for kunnskapsutvikling i den lærende organisasjon (Roald, 2012).

Senge (2004) mener at dette kan løses ved å se etter ”leverage-punktet”, se etter hvor det viktigste inngrepspunktet befinner seg, og iverksette tiltak som fører til en betydelig og varig endring. Slik kan lederteamet både ivareta administrative oppgaver og kollektive refleksjoner

som verktøy for kunnskapsutvikling i lederteam. Et annet aspekt er at den mentale modellen ”administrative oppgaver stjeler tiden fra refleksjoner”, kan ha ført til negativ læring i lederteamet. Med dette mener jeg at hver og en av skolelederne har erfart at ledermøtene først og fremst benyttes til administrative saker, og i samtaler snakker de om og utveksler informasjon om at møtene bruker for mye tid på administrative saker. På denne måten får man bekreftet sine erfaringer, og de kollektive prosessene forsterker den negative læringen ”administrative oppgaver stjeler tid fra refleksjoner”. Det er derfor viktig at skoleledelsen, i tillegg til å ha fokus på kollektiv læring, retter oppmerksomheten mot læringens retning og unngå at de blir eksperter på områder de ikke ønsker (Säljö, 2001).

Lillejord (1997) mener at en god skoleleder legger til rette for gode læringsprosesser ved å koordinere arbeidet, veileder og skaper faglige møtesteder som fungerer etter intensjonene. Flere studier konkluderer med at kollektive refleksjoner neppe kan utvikles uten aktiv støtte fra ledere (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace og Thomas, 2006). Lederteamets leder har et spesielt ansvar for å få til kontinuerlig gruppelæring (Bang og Midelfart, 2012). Ledere som viser at det er verdifullt å bruke tid på læringsaktiviteter i lederteamet, vil bidra både til å anerkjenne og skape rom for kollektive refleksjoner (Bang og Midelfart, 2012).

Informantene i studien forteller at refleksjoner i lederteamet har ført til både ny innsikt og endring av egen ledelsespraksis. De fremhever at refleksjonene er verdifulle og gir temaene nye perspektiver. Refleksjonene som tar utgangspunkt i overordnede temaer og fagartikler, trekkes frem som gode utgangspunkt for refleksjoner i lederteamet. Dette er i tråd med Rognaldsen (2008) som viser til at pedagogisk litteratur kan benyttes i lederes læring og være en del av lederteamets pedagogisk utviklingsarbeid. Videre fremhevder Rognaldsen (2008) litteraturens betydning både som grunnlag for individuell refleksjon og kollektiv refleksjon, og vil heve kvaliteten på utviklingsarbeidet fordi ”det teoretiske nivået hos ledere og lærere ikke alltid er på topp” (Rognaldsen, 2008, s. 180). På den annen side kan skoleledernes ønske om å ta utgangspunkt i faglitteratur være et uttrykk for utrygghet og engstelse for å reflektere over egen praksis. Kari snakker om at det kan være litt skremmende og vanskelig å gjennomføre refleksjoner i lederteamet fordi:

Lederteamet er litt redd for å gå inn i det. Det kan bli litt personlig. Både for den ene og den andre. På sånne refleksjoner må du våge å være ærlig, samarbeidsvillig med de andre i ledergruppa, face din egen lederstil.

Kari retter her fokuset mot viktigheten av trygghet og ønske om å bidra med "sitt eget" for å få til gode refleksjoner i lederteamet. Dette fremheves også av Senge (2004) som påpeker at i en dialog må deltagerne betrakte de andre i lederteamet som kollegaer. Teamet må derfor arbeide for å skape trygghet og en positiv tone. Under refleksjoner er det en forutsetning at aktørene setter hierarkiet til side, og at hver og en gir dialogen ærlige innspill (Bang og Midelfart, 2012). Å bidra til hverandres læring innebærer at man tør stille kritiske spørsmål til hverandre samtidig som det forutsetter emosjonell trygghet (Møller, 1996).

Lillejord (2003) fremhever tre viktige forutsetninger for å skape kunnskap. For det første må den legges til rette for at den enkelte kan være aktiv i prosessen og ha tillit til at man skal lykkes. For det andre krever refleksjonsprosessene at den enkelte i lederteamet opphever egne antagelser om at man har det riktige svaret. For det tredje bør refleksjonene bygge på det deltagerne allerede kan, vet og gjør. Skolelederne i denne studien forteller at samtaler omkring egen praksis er uvant og kan oppleves som utrygt. Videre forteller skolelederne at refleksjonene ofte munner ut i diskusjoner hvor den enkelte argumenterer og håper å vinne frem med sine synspunkter. Refleksjoner som munner ut i diskusjoner kan tyde på at den enkelte løfter frem det de opplever som viktig for eget arbeid. I diskusjoner retter den enkelte oppmerksomheten mot eget arbeidsområde og sine personlige visjoner og er i mindre grad opptatt av det kollektive arbeidet (Senge, 2004). Diskusjonene i ledertemaet kan indikere at skolelederne i for stor grad retter oppmerksomheten mot dagen i dag og de utfordringene som dukker opp her og nå. Senge (2004) kaller dette for fiksering på enkelthendelser.

Fiksering på enkelthendelser kan føre til at læringsprosessene opprettholder eksisterende kunnskap og reproducerer kunnskap fremfor å utvikle ny innsikt (Lillejord og Dysthe, 2008). For det tredje kan handlingen "fra refleksjon til diskusjon" knyttes til Peter Senges historie om den kokte frosken (Senge, 2004). En frosk som slippes opp i en kjele med kokende vann, vil straks hoppe ut av kjelen. Men en frosk som settes i en kjele med kaldt vann som er under oppvarming, vil bli værende i kjelen. Et lederteam som har tradisjon for å benytte diskusjon som arbeidsform og som mangler trening på å reflektere rundt problemstillinger, vil raskere "hoppe over" fra refleksjon til diskusjon. På den annen side kan fortellingene til informantene indikere en utrygghet i lederteamet og representere en individualistisk kultur.

Flere av informantene trekker frem at fokus på enkelthendelser i hverdagen hemmer læringen i lederteamet. Senge (2004) kaller dette som nevnt tidligere, for fiksering på enkelthendelser, og begrunner dette med at vi er lært opp til å se livet som en serie av enkelthendelser, og at bak hver hendelse finnes det en åpenbar årsak. På den ene siden forteller Turid og Knut at elever, foresatte og lærere forventer løsninger her og nå. Og på den annen side forteller de at det er viktig å stoppe opp, stille spørsmål og reflektere rundt skolens ulike praksiser. Men de uttrykker samtidig at det er vanskelig å ikke ty til ”hurtigløsninger” hvor man slukker den synlige flammen. Turid og Knut peker her på viktigheten av å bringe refleksjonene utover ”hendelsesaspektet”. Senge (2004) hevder i tråd med Bateson (1972), viktigheten av å bringe refleksjonene til et dypere læringsnivå hvor man ser etter underliggende mønstre i samspillet mellom helhet og deler. Refleksjoner på et dypere nivå kan styrke lederteamets utvikling ved å gi økt innsyn i sammenhenger og et bedre grunnlag til å iverksette nye strategier og tiltak.

Senge (2004) setter dialogen opp mot diskusjon. I motsetning til dialogen er diskusjonens formål primært å forsvare egen posisjon. Seier i en diskusjon betyr at egne synspunkt blir akseptert av gruppen. Inspektørene og rektorene forteller at det ofte er diskusjoner på møtene. Dette kan svekke teamets mulighet til å utforske vanskelige spørsmål fra ulike synsvinkler og det blir vanskeligere å avsløre den eventuelle manglende sammenhengen i den enkeltes eller fellesskapets tankesett (Senge, 2004).

Henriksen (2005) knytter dialog opp til tre ulike nivåer som han omtaler som sosiale dialoger, faglige dialoger og pedagogiske dialoger. Skoleledernes fortellinger tyder på at de sosiale og faglige dialogene er mest fremtredende. Skolelederne sier de bruker tid på å snakke om private ting, sosiale dialoger og drøfter faglige spørsmål som gir den enkelte ny innsikt, faglige dialoger. På den ene siden kan sosiale dialoger bidra til at skolelederne blir bedre kjent med hverandre og utvikler gode relasjoner. Sosiale dialoger kan på denne måten være døråpnere for samtaler som gir økt kjennskap til hverandres holdninger og verdier (Henriksen, 2005). På den andre siden kan de sosiale dialogene føre til at lederteamet bruker verdifull tid til å snakke om private ting, og det tar for lang tid til å komme i gang med møtet. Dette kan igjen medføre mindre tid til faglige og pedagogiske dialoger. Henriksen (2005) peker på at dette kan redusere den enkeltes mulighet til å møte andres tanker og tankesystemer.

Dialoger hjelper den enkelte til å bli kjent med manglende sammenheng i tankesettet og har som mål at den kollektive tenkningen blir mer og mer sammenhengende (Senge, 2004).

Hustad (1998) viser videre til Coopey og uttrykker skepsis til at Senge fremhever at dialogen

har til hensikt å utvikle like synsmåter i organisasjonen. Hustad (1998) hevder at dette kan for det første føre til at variasjonsbredden i synsmåter minsker i lederteamet. Og for det andre kan kunnskapstilfanget som er en forutsetning for læringsprosesser, forsvinne. Hustad (1998) peker videre på at det er interessekonflikter som kan skape dynamikk i en organisasjon og fremholder at Senges ønske om harmoniforståelse vil svekke dynamikken i den kollektive læringen. Resultatet kan bli tilbakegang og ikke framgang (Hustad, 1998).

I den lærende organisasjon er læringen en integrert del av alle aktiviteter som foregår i en organisasjon (Senge, 2004). Svein skiller mellom læring som foregår på møtene og den uformelle læringen som skjer mer spontant når ledere møtes:

Spontant, uorganisert, samtale, gjerne på slutten av dagen, rett før noen skal hjem, litt sånn at man har tid til det. Folk setter seg ned og puster ut litt, får ting på avstand. Så kan det jo hende at man sitter litt og snakker om de store tingene. Vi lærer jo litt da. Og det skjer jo. Absolutt.

Svein fremhever her de uformelle samtalenes betydning for læring og retter blikket mot viktigheten av læringen på andre tidspunkt enn møter. Wells (1999), i likhet med Svein, påpeker at kunnskapsutviklingen i organisasjoner kan ha mange former, og uttrykker at transformeringen fra personlige erfaringer til kunnskapssøkende fellesskap kan være problematisk. Det kan tyde på at skolelederne i denne studien og deres respektive lederteam jevnlig bruker tid på å snakke om og planlegge nye aktiviteter i organisasjonen. Wells (1999) hevder at informasjonsdeling har en sentral plass i alle læringsprosesser. Utfordringene for skolelederne i denne studien er imidlertid å etablere prosesser hvor erfaringer og informasjon kobles sammen og danner utgangspunktet for refleksjonene i lederteamet. Gjennom refleksjonene kan den enkelte benytte sine tidligere erfaringer og sin informasjon til å skape felles forståelse av, forhandle om og utforske sin mening. Den enkelte skoleleders mening gjøres på denne måten eksplisitt for resten av lederteamet. Og dette kan for det første føre til at den enkelte skoleleder får ny kunnskap, og for det andre at lederteamet i fellesskap utvikler kollektiv kunnskapsbygging. Skolelederne i studien uttrykker at de ønsker å sette av mer tid til refleksjon og ønsker å se fremover og tenke langsiktig. Dette er viktige forutsetninger for læringsprosesser i den lærende organisasjon (Senge, 2004).

Kari, Knut og George forteller at de i liten grad snakker om hvilke kulturelle normer og verdier man vektlegger i lederteamets arbeid. Lillejord (2003) forklarer dette med at den enkeltes tankemønster er en integrert del av det man gjør, og ofte mangler man ord for å

uttrykke den komplekse praksiskunnskapen. Senge (2004) hevder at dette kan endres på ved at den man trener sammen. Senge (2004) sammenligner teamets trening med en øvelse i et symfoniorkester. På øvelsen varieres tempo ved å spille saktere, og spesielle partier spilles flere ganger for å få bedre samhandling mellom de ulike instrumentgruppene. På samme måte kan man trene i et lederteam ved at man stopper opp, drøfter fenomener fra ulike perspektiver, setter bitene sammen og trener på å se både helhet og ha blikket rettet framover og utover for å fremme læring. Senge (2004) omtaler dette som ”kunsten å se både skogen og trærne” (Senge, 2004, s.134). På den ene siden er jeg her enig med Senge (2004) i at det er viktig å se helhet og sammenheng fordi man i en hektisk skolehverdag altfor lett kan bli opptatt av ”her og nå”-hendelser. På den annen side kan det være utfordrende å holde oversikt over alle trærne i skogen samtidig som man skal ha blikk for det enkelte tre. Ved å se godt på hvert enkelt tre, får man mulighet til både å nyte treets prakt samtidig som man kan gi det pleie og omsorg slik at det vokser bedre. Dette vil gi muligheter for god vekst både for det enkelte tre og hele hogstfeltet.

I en læringsprosess finnes det ulike læringsnivå (Senge, 2006). En av informantene forteller at refleksjoner i lederteamet kan hemmes av at man har en kultur for å gi råd og pålegg om hvordan oppgaver skal utføres. I en organisasjon og i et lederteam er det av og til nødvendig at avgjørelser fattes raskt, og at for eksempel rektor sier ”slik skal det gjøres”, men man må være bevisst en balanse mellom råd, veiledning og refleksjon. Bateson (1972) betegner dette som læring 0. Dette læringsnivået karakteriseres ved at man responderer på en bestemt måte overfor en stimulus. Valgene foretas uten refleksjon og er ubevisste, og avgjørelsene begrunnes med at ”sånn gjør vi her”. Dette står i motsetning til refleksjon i handling hvor aktøren handler og samtidig reflekterer og spontant setter ny innsikt, holdninger og verdier ut i livet (Argyris og Schön, 1976). Informantene i studien uttrykker at kollektive refleksjoner fører til endring av praksis. Dette kaller Bateson (1972) for deuterollæring.

Fire av fem skoleledere i denne studien knytter sine fortellinger om refleksjoner til faglige temaer og refererer sjelden til refleksjoner knyttet til administrative utfordringer. På den ene siden kan dette tyde på at faglitteratur og utdanningspolitiske styringsdokument retter sin oppmerksomhet mot pedagogiske refleksjoners betydning for kollektiv læring, og har i mindre grad fokus på hvilken betydning refleksjoner omkring administrativ ledelse kan ha for både den individuelle og kollektive læringen. Det overordede målet i skolen er at den kunnskapen som skapes i lederteamet og organisasjonen, skal fremme elevenes læring

(Lillejord, 2003). Når lederteam foretar administrative valg eller prioriteringer, bør man stoppe opp og spørre om de valgene som tas gagnar elevenes læring. På den annen side kan svarene fra informantene bære preg av at de tror jeg ønsker å høre om kollektive refleksjoner knyttet til pedagogiske temaer og ikke refleksjoner knyttet til administrativt arbeid.

5.3 Ledermøter

I det følgende kapittelet analyserer og drøfter jeg forskningsspørsmålet: Hvordan planlegger og gjennomfører skoleledelsen sine ledermøter for å fremme kollektiv læring med utgangspunkt skoleledernes fortellinger om forarbeid til møtene, gjennomføringen av møtene og hva som skjer i etterkant av ledermøtene.

Kari, Svein og Knut forteller at det ofte ikke utarbeides en agenda i forkant av ledermøtene, og at egen forberedelse til møtene dermed er varierende. Dette kan føre til at lederteamet blir et lag uten fininnstilling (Senge, 2004). En møteinnkalling gir den enkelte mulighet til å ”stille seg inn” på de temaene som skal drøftes på møtet og angir en felles retning for det kollektive arbeidet (Senge, 2004). Når den enkelte møter uten å vite hva som skal tas opp, trekker de i ulike retninger og bruker mye energi og tid på møtene for å sette seg inn i sakene. Manglende forberedelser til møtene kan svekke kunnskapsutvikling ved at den enkelte fratas mulighet for medskapning fordi man ikke kjenner til hvilke temaer som skal drøftes (Roald, 2012).

Ledermøtene skal være en arena for kollektiv læring og skoleutvikling (Rognaldsen, 2008). Kari, George og Svein forteller at det er viktig med forberedelser til ledermøtene, men fortellingene deres tyder på at de i liten grad selv bidrar til dette. De sender sjelden beskjed til rektor i forkant av møtene dersom de ønsker å ta opp en sak. Dette kan tyde på at det er et sprik mellom informantenes uttalte teori og deres bruksteori (Argyris og Schön, 1976). På en annen side forteller Kari at *”ledermøtene er rektors møte”* og sier videre at *”møtene avlyses hvis ikke rektor kan delta”*. Dette kan indikere at den såkalte transport- og overføringsmetaforen kan være gjeldende på ledermøtet (Säljö, 2001). Rektor legger frem sakene på møtet og lærer fra seg kunnskaper til de andre deltakerne som mottar dem. For å skape en arena for kollektiv læring i lederteam bør deltagerne ha et felles ansvar for møtene (Rognaldsen, 2008, Roald 2012). Arenaen kan skapes ved at ledelsen av møtet og referentjobben går på omgang (Roald, 2012).

Under oppstarten av ledermøtene gjennomgår møtelederen hvilke saker som skal tas opp, dersom ikke møteagendaen er utlevert i forkant. Informantene i studien omtaler disse agendaene som oppgavelister eller sakslister. Eksempler på saker som nevnes av informantene, er inspeksjon, vinteraktivitetsdag, timeplan, den kulturelle skolesekk, fellesmøter. Knut Roald (2012) foreslår bruk av problemstillinger fremfor forslag på møteagendaer. Bruk av spørsmål fremfor svar kan for det første føre til at deltagerne konkret vet hva som skal drøftes. For det andre vil kollektive refleksjoner i større grad prege ledermøter fordi spørsmålet på agendaen innbyr til dialog og ikke en diskusjon hvor målet for den enkelte er å vinne fram med sine argumenter (Senge, 2004).

Informantene forteller at sakene som legges frem på ledermøtene, som oftest presenteres av rektor. Etter presentasjonen kan hver og en komme med innspill. Knut Roald kaller dette for ”tradisjonelle sakshandsamingsmøte” (Roald, 2012, s.224). Roald (2012) hevder at kunnskapsutviklende møter har andre kjennetegn enn tradisjonelle saksmøter. For det første drøftes problemstillinger fremfor forslag. For det andre benyttes rekkefremlegg som arbeidsmåte fremfor at ordstyrer slipper ordet fritt. For det tredje tar gruppen ”timeout” når nye problemstillinger dukker opp for å reflektere over de nye problemstillingene.

Informantene forteller at sakene som drøftes i lederteamet, ikke alltid oppleves som relevante. Bang og Midelfart (2012) hevder at lederteam som lykkes, jobber med de riktige sakene, slik at møtene oppleves som vesentlig for den enkelte. Turid forteller at hun er bevisst på hvilke saker som settes opp på møteagendaen. Hun skiller mellom møter som behandler administrative saker og møter hvor pedagogiske refleksjoner skal dominere. I forkant av hvert ledermøte lukes bort saker som skal behandles på de administrative møtene. Turid opplever at det av og til kan være vanskelig å avgjøre hvilke saker som skal behandles av lederteamet fordi ”*i en hektisk hverdag oppleves alt som relevant*”. Turid uttrykker videre at dette dessverre fører til at møtene gjentatte ganger behandler flere forvaltningssaker enn ønskelig. Dette kan indikere at det administrative ledelsesfokus er dominerende, og at møtene benyttes til å sørge for at organisasjonen til en hver tid fungerer effektivt. Faren er imidlertid at man retter mer oppmerksomhet mot regler og korrekt handling etter regelverket istedenfor å ha fokus på kontinuerlig vurdering, reglenes hensikt og det å få i gang refleksjonsprosesser i lederteamet.

Skolelederne i studien forteller at deres lederteam ikke har utviklet en felles visjon for arbeidet som skal utføres av lederteamet. Dette kan gjøre det vanskeligere å avgjøre hvilke

saker som hører hjemme på ledermøtene og hvilke saker som skal drøftes på andre arenaer. Svein understreker dette ved å fremheve behovet for langsiktige mål som beskriver i hvilken retning hans team skal gå. Christensen et al. (2004) peker i tillegg på behovet for at lederteamet har kortsiktige mål. For det første er dette operasjonelle mål som skal realiseres innenfor en kort periode. For det andre benyttes de kortsiktige målene som styringsverktøy for å nå teamets overordede mål og visjoner. For det tredje opprettholder kortsiktige mål aktørenes motivasjon ved at aktørene opplever at målene nås. Og for det fjerde bidrar målene til at aktørene setter seg nye mål på veien for å nå felles visjoner. På denne måten har kortsiktige mål også betydning for læring i lederteamet.

I utviklingsprosesser utarbeider aktørene en rekke forslag til aktuelle tiltak (Roald, 2012). Kari, George, Svein og Knut forteller om diskusjoner på ledermøtene hvor man iverksetter det tiltaket som får flest stemmer. Dette står i kontrast til Turids fortelling om at *”tidligere valgte vi et tiltak, nå prioriteres tilakene, og så iverksettes disse etter en prioritert rekkefølge”*. Etter beslutningen om hvilke tiltak som skal prioriteres, forteller Turid at de noterer ned hvem som har ansvar for oppfølging, og at saken alltid tas opp på de påfølgende møtene. Dette kan føre til at utviklingsarbeidet i Turids lederteam for blir styrket fordi man har tydelig fordeling av ansvar (Roald, 2012). Lederteamets oppfølging av saker og tiltak gir teamet dessuten en mulighet til å justere kursen underveis (Roald, 2012).

6 Konklusjon og veien videre

Dette kapittelet er oppgavens siste del, og det starter med å besvare forskningsspørsmål og oppgavens problemstilling. Deretter gjør jeg rede for mulige svakheter ved mitt valg av metodisk tilnærming. Kapittelet avsluttes med å synliggjøre mulige implikasjoner studiens funn kan ha for læring i lederteam og videre forskning.

6.1 Hovedfunn

Med utgangspunkt i det innsamlede datamaterialet og analyser av materialet, vil jeg videre gi svar på oppgavens problemstilling og de tre forskningsspørsmålene jeg har stilt.

Problemstillingen for denne oppgaven er:

Hvordan snakker rektor og inspektør om praksis for å fremme læring i lederteam?

Ut fra denne problemstillingen har jeg belyst følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan fremmer personlige og felles visjoner kollektiv læring i lederteam?
2. Hvordan gjennomfører lederteam refleksjoner for å fremme kollektiv læring?
3. Hvordan planlegger og gjennomfører skoleledelsen sine ledermøter for å fremme kollektiv læring?

6.1.2 Svar på forskningsspørsmål

Hvordan fremmer personlige og felles visjoner kollektiv læring i lederteam?

Fortellingene til skolelederne tyder på ulike personlige visjoner. Visjonene kan for det første bidra til at skolelederne i mer eller mindre grad målretter eget arbeid for å nå sine personlige mål og drømmer. På den annen side kan de ulike personlige visjonene bidra til motsetninger og konflikter i forhold til den grunnleggende utviklingen organisasjonen skal ha.

To av fem informanter forteller at deres respektive lederteam har en felles visjon.

Skoleledernes fortellinger i denne studien tyder på at felles visjoner kan:

1. Øke den individuelle og kollektive læringen i lederteamet
2. Skape felles retning for arbeidet
3. Fremme energi og forpliktelse hos den enkelte til å nå felles visjoner

Hvordan gjennomfører lederteam refleksjoner for å fremme kollektiv læring?

Kari, George, Svein og Knut sine fortellinger tyder på at deres respektive lederteam ikke setter av tid til kollektive refleksjoner for å fremme kollektiv læring i lederteamet. Turid derimot forteller at det settes av 15 minutter til kollektiv refleksjoner på ledermøtene, men at refleksjonene dessverre ofte må utgå på grunn av manglende tid på ledermøtene. Fortellingene til samtlige skoleleder tyder på at de opplever dilemma mellom administrative oppgaver og pedagogiske refleksjoner, og fremhever at administrative oppgaver og gjøremål ofte prioriteres fremfor refleksjonene.

Dahl (2004) hevder at skolene i Norge er mer utviklingsorienterte enn tidligere, og at ledelse på skolene har gått fra en profesjonell-byråkratisk ledelse til en mer utviklingsorientert ledelse. Jeg mener å finne belegg for at skoleledere i min studie i større grad vektlegger profesjonell-byråkratisk ledelse fremfor en utviklingsorientert ledelse. For det første fører mange administrative oppgaver til at det ikke settes av tid til kollektive refleksjon. For det andre forteller skolelederne om en klar arbeidsfordeling i lederteamet hvor hver og en har sine spesialiseringer (spesialundervisning, IKT og eksamensavvikling). For det tredje fremheves den hierarkiske strukturen på ledermøtene ved at rektor er ansvarlig for både innkallinger og møteledelse.

Refleksjonene i lederteamet utfordres ofte av diskusjoner hvor formålet primært er at den enkelte skoleleder forsvarer sine synspunkt. Skoleledernes fortellinger tyder på at det kan være ulike grunner til dette: tradisjon for å ha diskusjoner, uvant å snakke om egen praksis, manglende trygghet, behovet for å ta hurtige avgjørelser, fokus på enkelthendelser framfor å se helhet og sammenheng osv.

Videre tyder skoleledernes fortellinger på at lederteamets dialoger kan knyttes til både sosiale og faglige dialoger (Henriksen, 2005). De sosiale dialogene kan bidra til at aktørene i ledertemaet blir bedre kjent og trygge på hverandre, og de faglige dialogene gir den enkelte ny innsikt. I følge fortellingene benytter skolelederne i studien i liten grad pedagogiske

dialoger hvor det settes av tid til at den enkelte blir kjent med de andre aktørenes tanker og tankesystemer. Kari, Knut og Turid forteller at faglitteratur kan benyttes som døråpner for pedagogiske dialoger i lederteam.

Møller et al. (2006) fremhever at rektorer oppfatter refleksjon over egen praksis som en viktig kilde til egen læring og utvikling. Skolelederne i min studie uttaler også at refleksjon over egen praksis er viktig og fører til endring av praksis. Men som nevnt tidligere, opplever jeg at det er en diskrepans mellom skoleledernes uttalte teori og deres bruksteori.

Refleksjoner i lederteam er avhengig av læringsformer som utvikler innsikt gjennom kollektiv kunnskapsbygging. Informantene i studien forteller at de jevnlig bruker tid på å snakke om og planlegge nye aktiviteter i organisasjonen. Utfordringene for skolelederne er imidlertid å etablere prosesser hvor den enkelte skoleleders erfaringer og andres meninger og fortolkning av erfaringene kobles sammen.

Hvordan planlegger og gjennomfører skoleledelsen sine ledermøter for å fremme kollektiv læring?

Fire av fem informanter forteller at det sjelden foreligger en agenda i forkant av ledermøtene. Dette fører til at skolelederne ofte møter på møtene uten å vite hva som skal tas opp. På den ene side kan dette redusere den enkeltes mulighet til å tenke igjennom møteinnholdet i forkant av møtene og gir mindre muligheten for medskapning. Manglende agenda kan også resultere i at møtedeltakerne trekker i ulike retninger og bruker unødvendig mye tid på møtene til å sette seg inn i den enkelte sak. Senge (2004) omtaler dette som manglende fininnstilling. På den andre side kan strukturelle møter med forhåndsbestemte agendaer gi mindre rom for de spontane refleksjonene som skapes gjennom gode dialoger på ledermøtene.

Ledermøtene ledes ofte av rektor, og det er rektor som presenterer de ulike sakene på møtet. Etter presentasjonen av den enkelte sak kommer hver og en med innspill. Dette står i kontrast til Roald (2012) som hevder at kunnskapsutviklende møter kjennetegnes av spørsmål fremfor svar og rekkefremlegg fremfor ”ordet er fritt”.

Informantene forteller at administrative saker tar det meste av tiden på ledermøtene, og at det er vanskelig å prioritere bort disse sakene. På fire av fem ledermøter foregår utvelgelse av tiltak ved at det tiltaket som får flest stemmer blir iverksatt. Ledermøtet til Turid drøfter

forslagene og deretter prioriteres de. Lederteamet til Turid iverksetter som oftest flere tiltak, og det utarbeides milepæler og ansvarsfordeling.

Som det fremgår av denne analysen, forteller informantene om ulike organisering, innhold og form på ledermøtene. På den ene side tyder fortellingene til Kari, Svein, George og Knut at ledermøtene først og fremst er en arena for planlegging og koordinering av skolens aktiviteter og skoleledernes oppgaver, for eksempel aktivitetsdager og fellesmøter. På den annen side indikerer fortellingene til Turid at ledermøtene er en sentral arena både for administrative gjøremål og pedagogiske refleksjoner. Rognaldsen (2008) hevder at det ikke finnes et fasitsvar på hvordan lederarbeidet skal organiseres, men fremhever i likhet med Peter Senge (2004) at ledernes læring og skoleutvikling bør stå sentralt.

6.1.3 Konklusjon i forhold til problemstillingen.

Med utgangspunkt i problemstillingen om *hvordan rektor og inspektør snakker om praksis for å fremme kollektiv læring i lederteam* har jeg fått høre ulike fortellinger om praksis for å fremme læring i lederteam. For det første snakker skolelederne om ulike personlige visjoner. Jeg mener at rektorenes fortellinger tyder på et mer bevisst valg da de søkte skolelederstilling. Rektorene uttrykker personlige visjoner som både inkluderer lærere, elever og foresatte og egen utøvelse av ledelse, og visjonene er fremtidsrettet. To av tre inspektører derimot forteller at de ikke hadde tenkt å bli skoleleder og har overført sine visjoner fra læreryrket til skolelederjobben. Visjoner som å være støttende, gi omsorg og legge til rette for, fremheves som viktige av inspektørene. For å nå målene vektlegger inspektørene blant annet å være til stede på personalrommet, i klasserom og på møter. Min tolkning av dette er at rektorene i større grad enn inspektørene i denne studien forteller om evne og vilje til å tenke fremtidsrettet, og de er i større grad tydeligere på hvordan de skal svekke gapet mellom sine ønsker for fremtiden og nåværende virkelighet.

For det andre forteller skolelederne at kollektive refleksjoner bidrar til å endre egen og andres praksis. Samtidig uttrykker skolelederne at tiden ikke strekker til, og kollektive refleksjoner i lederteamet er ofte fraværende. Dette tolker jeg som at det er et gap mellom informantenes uttalte teori og bruksteori (Argyris og Schön, 1976).

For det tredje forteller både rektorene og inspektørene at kollektive refleksjoner ofte må vike for administrative oppgaver. Dette tolker jeg som at reproduktive læringsprosesser er

dominerende i lederteamene som mine informanter representerer. Læringsprosessene i lederteamene bidrar til å opprettholde eksisterende kunnskap og reproducerer kunnskap fremfor å benytte læringsprosesser der skolelederne skaper ny innsikt og forståelse gjennom dialoger i lederteamet (Lillejord og Dysthe 2008).

For det fjerde kan skoleledernes fortellinger i denne studien tyde på at møtetiden på ledermøtene først og fremst benyttes til å løse administrative oppgaver. På den ene siden mener jeg at dette tyder på at lederteamene har større fokus på enkelthendelser og årsak-virkning fremfor fokus på helhet og sammenhenger. På den annen side kan fortellingene indikere at skolelederne ikke er flinke nok til å vurdere hvilke administrative oppgaver som kan løses på andre nivåer og arenaer.

For det femte kan skoleledernes fortellinger tyde på ulike strategier for å fremme kollektiv læring i lederteamet: Kari og Knut forteller at resultatmålinger fra medarbeiderundersøkelse er styrende for læringsarbeidet. Svein forteller at innføring av ny ledelsesstruktur benyttes for å fremme kollektiv læring. Knut ønsker at lederteamet skal gjennomføre kurs med eksterne fagpersoner, og Turid vektlegger at kollektiv læring i lederteamet fordrer kunnskapsutvikling gjennom samhandlingsprosesser der både den uttalte og tause kunnskapen utfordres. Disse mønstrene er sammenfallende med funnene til Knut Roald (2012) som viser til at ulike ledere og ledergrupper velger ulike strategier for å fremme kollektiv læring.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) påpeker at vårt samfunn nå er mer kunnskapsdrevet enn tidligere. For å møte utfordringene i skolen trekker meldingen frem viktigheten av å koble kompetanseutviklingen mot erfaringsutveksling og skoleledelsens ansvar for å lede læringsprosesser i organisasjonen. Gjennom samtalene i denne studien opplever jeg at skolelederne har blikket rettet i riktig retning i forhold til organisasjonens og lærernes læring, men i mindre grad hatt fokus mot egen og kollektiv læring i lederteamet. Flere av informantene oppgir at de ikke har tenkt på eller snakket om behovet for kontinuerlige læringsprosesser i lederteamet.

Avslutningsvis er det interessant å se litt nærmere på om skoleledernes fortellinger om praksis for å fremme kollektiv læring i lederteamet, leder til utvikling? I studien rammes læring inn av sosiokulturelt perspektiv, hvor blant annet samhandling mellom aktørene i lederteamet og samarbeid er vesentlig for læring. Postholm (2012) påpeker at utvikling handler om lederens og den kollektive læringen i lederteamet og hvordan de tar i bruk den nye kunnskapen i

praksis. På den ene siden snakker skolelederne ofte om møter hvor de utveksler informasjon eller får kunnskap om et tema, og forteller at egen praksis kan endres. På den annen side er det få fortellinger om kollektive refleksjoner og felles kunnskapsbygging som fører til endringer av lederteamets praksis. Dette tolker jeg som at det nødvendigvis ikke skjer en utvikling av lederteamets praksis, selv om den enkelte skoleleder forteller at de lærer noe nytt under refleksjonene og endrer egen praksis.

6.2 Metodiske refleksjoner

I oppgaven har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming fordi jeg retter oppmerksomheten mot rektor og inspektørs fortellinger om læring i lederteam. Målet for studien har vært å få en forståelse for hvordan skolelederne snakker om temaet der egen praksis er utgangspunkt for å fremme kollektiv læring i lederteam. I dette kapittelet foretar jeg spørsmål knyttet til validitet hvor blant annet utvalg og metodisk tilnærming står sentralt.

Mitt utvalg består av skoleledere fra ulike skoler som jeg har fått kjennskap til gjennom andre, eller som jeg kjenner fra tidligere. Flere av skolelederne kjenner til min tilknytning til fagfeltet. Et sentralt spørsmål underveis ved innsamling av data og gjennom analyse av datamaterialet har vært hvilken betydning jeg har hatt for hvordan informantene svarer. Informantene gir beskrivelser av situasjoner og hendelser som kan fremstå som både positive og negative i forhold til den enkelte informant og deres respektive lederteam. Dette tolker jeg som at informantene ønsker å gi et troverdig bilde av egen virkelighet.

I studien har jeg valgt å intervju en og en informant i motsetning til fokusgruppeintervjuer, som ofte består av seks til ti personer (Kvale og Brinkmann, 2009). Valg av fokusgruppeintervju ville medført muligheten for å observere samhandlingen mellom deltakerne. I tillegg ville jeg fått frem flere ulike synspunkter om temaene som drøftes, og i større grad også fått innblikk i flere motstridende synspunkter. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at den kollektive ordvekslingen i grupper kan bringe frem flere spontane synspunkter enn når man baserer innsamling av data til individuelle intervjuer.

Bruk av intervju som metode har gitt innsyn i skoleledernes egne fortellinger og meninger om praksis for å fremme kollektiv læring i lederteam. Valg av for eksempel observasjon som metode ville trolig gitt andre opplysninger om den kollektive læringen i lederteam: relasjonelle og emosjonelle faktorerers betydning for kollektiv læring, bruk av dialogen for å

fremme kollektiv læring, ulike typer dialogiske deltakermønstre osv. Dersom jeg skulle gjennomføre studien på nytt, ville jeg valgt en triangulering av metoder fordi dette kan oppveie metodenes svakheter og styrker (Ryan, 2002). I tillegg ville en triangulering gi studien data fra ulike vinkler. Aktuelle metoder kunne ha vært observasjon og semistrukturert intervju hvor intervjuet kunne utdype forståelsen av ulike aspekter knyttet til samme tema som fremkom under observasjonen. På denne måten kunne forskningen bli mer fullstendig.

6.3 Konsekvenser og implikasjoner

Gjennom samtalene med skolelederne mener jeg at denne studien har identifisert fire viktige forutsetninger for kollektiv læring i lederteam:

1. Lærende ledelse
2. Felles visjoner for skoleledelsens arbeid
3. Tid til kollektive refleksjoner
4. Kunnskapsutviklende ledermøter

En betingelse for en lærende ledelse er å ha innsikt, det vil si forståelse for hvordan læreprosesser foregår (Lillejord, 2003). Skolelederne og deres lederteam bør derfor sette av tid til å snakke om læring og på denne måten utvikle et metaperspektiv på læring. Postholm (2012) peker på at læring krever både metakognitive strategier og metakognitiv kunnskap. Strategiene gir skolelederne et verktøy som kan benyttes til å planlegge, lede, regulere og kontrollere egen læring. Metakognitiv kunnskap hjelper skolelederen til å forstå hvilke strategier som er best egnet i den enkelte situasjon.

Læring forutsetter at læringsprosessene bygger på de erfaringer den enkelte leder allerede har, og at denne trekkes med i arbeidet for å skape ny kunnskap og informasjon i lederteamet (Wells, 1999). I møtet mellom den enkeltes erfaringer konfronteres kunnskapen med annen kunnskap, og gjennom samhandling med aktørene i lederteamet tolker man informasjon og skaper ny kunnskap i fellesskap. Dette fører til at den enkelte skoleleder justerer og omorganiserer de oppfatninger man hadde tidligere, og det utvikles ny innsikt, både for den enkelte og lederteamet (Wells, 1999).

For at lederteam skal fungere som en arena for kollektiv læring, bør det utformes felles visjoner for arbeidet. Visjonene hjelper teamet til å målrette sitt arbeid. Hvert enkelt lederteam må utvikle sin visjon. Visjonene bør utvikles gjennom kollektive refleksjoner og ta utgangspunkt i den enkeltes personlige visjoner og erfaringer. Gjennom refleksjoner forklarer

skolelederne hva de mener og hvorfor. Dette bidrar til bevisstgjøring av egne meninger, innsikt i nye perspektiver og bedre forståelse av andres perspektiv (Lillejord, 2003). Dette skaper fellesskapsfølelse og forpliktelse og utløser felles energi og ønske om å skape det lederteamet virkelig ønsker. I lys av dette hevder jeg at skoleledere gjennom arbeid i lederteamet må legge til rette for prosesser der den enkelte skoleleder og lederteamet blir bundet sammen. Dette gir mulighet for kollektiv handling og ikke at den enkelte handler som en individuell leder for sin avdeling. Skoleledelsen må sette av tid til å samtale om de store linjene, koordinere aktiviteter, iverksette beslutninger og være bevisst hvordan praksisen påvirker organisasjonen og den enkelte lærer og assistent.

For å utvikle kunnskapsutviklende møter må lederteamets aktører i større grad enn det som fremkommer i min studie, ta et felles ansvar for både gjennomføring og innhold på møtene ved at blant annet at møteledelsen går på omgang mellom aktørene. For å gi den enkelte aktør mulighet til å forberede seg og delta på møtene som aktive medskapere, må agendaen til møtet utgis til den enkelte i god tid. Møteinnhold bør både ivareta behovet for å drøfte forvaltningssaker og gjennomføre pedagogiske refleksjoner.

Lawrence og Chong (2010) trekker frem "Lesson study" (samarbeidslæring) som en egnet arbeidsmodell for å få hjelp til å fremme kollektiv læring, styrke kollegialitet og den enkeltes selvtillit. Skolelederne kan sammen forberede og planlegge et fellesmøte i organisasjonen, for eksempel et personalmøte. En av skolelederne leder møtet, og de andre observerer. I etterkant setter skolelederne av tid til refleksjon i lederteamet på bakgrunn av oppsatte mål for hvordan møtet gikk og reflekterer med utgangspunkt i hva som gikk bra, hvorfor gikk det bra, hva kan bli bedre og hvordan skal det bli bedre. Deretter planlegges neste fellesmøte med utgangspunkt i de gjennomførte refleksjonene. På neste møte leder en annen skoleleder enn i det første møtet, og de øvrige observerer. Deretter settes det igjen av tid til refleksjon osv.

Gjennom mine samtaler med skolelederne mener jeg å ha funnet frem til mulige dimensjoner ved praksis for å fremme læring i lederteam. Underveis i denne prosessen har det imidlertid dukket frem nye spørsmål: På hvilken måte kan skoleledelsen måle sin kollektive læring? Hvordan kan kollektiv læring benyttes for å bedre ledermøtenes effektivitet? Hvilken betydning har formelle roller og ansvar for den kollektive læringen i lederteam?

Det kunne derfor være interessant å studere skoleledernes praksis for å fremme kollektiv læring i lederteamet ved å ta utgangspunkt i en annen kategori av Easterby-Smith og Lyles (2003) og rette oppmerksomheten mot taus og eksplisitt kunnskap samt forholdet mellom

individuell og kollektiv kunnskap. Utgangspunktet for studien ville da ha vært perspektiver som omhandler organisasjonskunnskap hvor teoretikerne Nonaka og Takeuchi (1995) har bidratt med mange gode bidrag.

Et annet interessant perspektiv kunne vært dialogens rolle for kollektiv læring i lederteam hvor blant annet dialogiske relasjoner mellom den enkelte skoleleder og lederteamet og mangfoldet i stemmer på ledermøtet står sentralt. Mikhail Bakhtin (2003) sin språkfilosofi vil i en slik studie gi interessante teoretiske bidrag.

For å utvikle en lærende ledelse hvor kollektiv læring står sentralt, kan perspektiver jeg drøfter i denne oppgaven, muligens være til begeistring og motivasjon for leseren, skoleledere og andre og skape grunnlag for nye refleksjoner om hva som fremmer kollektiv læring i lederteamet.

7 Litteraturliste

- Abrahamsen, H.N. (2008). Effektive lederteam og distribuering av ledelse i skolesamfunnet. I Ø.Glosvik & K. Roald (Red.), *Nokre teoretiske perspektiv på leiing av lærande skular: undervegstekstar*(s.59-75). Sogndal: Høgskulen Sogn og Fjordane.
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bang, H., & Midelfart, T.N (2012). *Effektive ledergrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bang, H. (2008). Effektivitet i lederteam- hva er det og hvilke faktorer påvirker det? I *Tidsskrift for norsk psykologiforening*. 2008 nr. 45, s. 272-286.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog: Utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bateson, G. (1972). *Step to an ecology of mind*. New York: Ballantine.
- Bjørnsrud, H. (2006). Om skoleledere og læreres læring i Kunnskapsløftet. *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 90/6.
- Bunting, M., & Rønning-Arnesen, L. (2010). Plangruppa som aktør i et utviklingsarbeid- fra logistikkentral til sentral ledelse. I M. Ekholm, T. Lund, K. Roald & B. Tislevoll (Red.), *Skoleutvikling i praksis*. (s.77-97). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P.G., & Røvik, K.A. (2004). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, T. (2004). *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle*. SINTEF-rapport A04504.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1916/1967). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O.Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s.33-73). Oslo: Abstrakt forlag.
- Ekholm, M., Lund, T., Roald, K., & Tislevoll, B. (2010). (Red.). *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Easterby-Smith, M. & Lyles, M.A. (2003). Introduction: Watersheds of Organizational Learning and Knowledge Management. I m.Easterby-Smith & M.A. Lyles. *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (s.1-15). Malden, Mass: Blackwell.

- Fossheim, H.J. : "Konfidensialitet" (Sist oppdatert: 04. mai 2009). De nasjonale forskningsetiske komiteene. [Online]. Tilgjengelig på <http://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Konfidensialitet/>. [Lastet 14.april 2013].
- Fuglestad, O.L. (1997). Leiing ”nedenfrå”-handling, samhandling og forhandling. I O.L. Fuglestad, & S.Lillejord, (Red.), *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv* (s.57-77). Bergen: Fagbokforlaget.
- Glosvik, Ø.(2008). Den femte disiplinen som skuleleiing. I Ø. Glosvik, & K. Roald (Red.), *Nokre teoretiske perspektiv på leiing av lærande skular: undervegstekstar* (s. 15-35). Rapport nr. 08/2008.Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Glosvik, Ø. (2006). Organisasjonsteoretiske perspektiv i utdanningsleiing. I K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo, (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 95-116). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hargreaves, A. (1994). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Henriksen, H. (2005). *Samtalens mulighet. Nytt bidrag til en demokratisk didaktikk*. Hadeslev: Holger Henriksens forlag.
- Hustad, W. (1998). *Lærande organisasjonar: organisering for kunnskapsutvikling*. Oslo: Samlaget.
- Jacobsen, D.I., & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer* (3.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, R., & Aas, M. (2011). *Å utforske praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Kristoffersen, L. (2009). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3.utgave). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kleven, T.A. (2002). Hvilke alternative forklaringer er mulige?: Spørsmål om indre validitet. I T.A.Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s. 139-159). Oslo: Unipubforlag.
- Lawrence, A.C & Chong, W.H. (2010). Teacher collaborative learning through the lesson study: identifying pathways for instructional success in a Singapore high school. *Asia Pacific Review*. December 2010, Volume 11, 4.utgave, s. 565-572.

- Lillejord, S.(1997). Målstyring, skoleutvikling og skoleledelse. I O.L. Fuglestad & S.Lillejord (Red.) *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole* (2.opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. & Dysthe, O. (2008). Productive Learning Practice: A Theoretical Discussion. *Journal of Education and Work*, Vol 21(1), 75-89.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. (3.utgave) Oslo: Universitetsforlaget.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Møller, J. (1996). *Lære å/og lede: Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2005). Ledelse i en tenkende skole: Om læring i partnerskap. I: *Aksjon og refleksjon- Tom Tiller 60 år- 27.februar 2005. Festskrift*.
- Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G. & Aas, M.(2006). *Skolelederundersøkelsen 2005: Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse?. I J. Møller & O.L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s.27-45). Oslo:Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2011). Rektorers profesjonsforståelse- faglig og administrativ underordning. I J. Møller, & E. Ottesen, E. (Red.), *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*(s. 27-51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nonaka, T. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- NOU(2003:16). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- Postholm, M-B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M-B. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M.B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21-51). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlagets metodebibliotek.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelige forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2006). *Organisasjonslæring- eit fruktbart perspektiv på skoleleiing*. I K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 148-165). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rognaldsen, S. (2008). *Skoleutvikling: Skolen som lærende organisasjon og skoleledere som pedagogiske ledere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelens forlag as.
- Senge, P.M. (2004). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Senge, P.M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Senge, P.M. (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education*. London: Nicholas Brealey.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction* (3.utgave). London: Sage.
- Sjøvold, E. (2006). *Teamet. Utvikling, effektivitet og endring i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A. Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221-258.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010). *Tid til læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter*. Kunnskapsdepartementet.
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- UFD (2003). *Skolen vet best. Situasjonsbeskrivelse av norsk grunnskoleopplæring*. Oslo: UFD.
- UFD (2004). *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnskoleopplæringen 2005-2008*. Oslo: UFD.
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon: Et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS- Norwegian Academic Press.
- Wells, C.G. (1999). *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke?* Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Demografiske data:

1. Alder og kjønn:
2. Utdanning som lærer
3. Formell lederutdanning? Hvis ja, hvilken?
4. Erfaring som skoleleder: antall år og i hvilke posisjoner?
5. Skoleledelsens størrelse:

Forskningsspørsmål 1:

Hvordan fremmer personlige og felles visjoner kollektiv læring i lederteam?

Aktuelle spørsmål

- Hva legger du i å skape en god skole? Kan du gi eksempler?
- Hvorfor ønsket du en lederstilling i skolen?
- Hvilke drømmer og mål har du i din jobb?
- Hva vil det kreves av deg for å nå dine mål og drømmer?
- Hvordan vil du beskrive hva som er ”god ledelse” for deg? Kan du gi eksempler?
- Hvordan formidles den enkeltes personlige drømmer og mål til de andre lederne?
Kan du gi eksempler?
- På hvilken/hvilke måter tror du at dine personlige drømmer og mål påvirker din evne til å lede?
- Har skoleledelsen utarbeidet felles drømmer og mål for arbeidet?
I tilfelle ja, hvordan er arbeidet utført og hvilke felles drømmer og mål har ledelsen?
- Hvordan tror du dine drømmer og mål påvirker dine valg i forhold til ledelse av organisasjonen?
Kan du gi eksempler?
- Hvilke strategier iverksettes for å synliggjøre drømmer og mål i det daglige arbeidet?
Kan du gi eksempler?
- Hvordan kan drømmene og målene bidra til å gi læring fokus? Kan du gi eksempler?
- Hvordan knyttes skoleledelsens beslutninger og handlinger til drømmer og mål?
Kan du gi eksempler?

Forskningsspørsmål 2:

Hvordan gjennomfører lederteam refleksjoner for å fremme kollektiv læring?

Aktuelle spørsmål

- Bruker du og skoleledelsen tid til å reflektere over egen praksis?
Hvordan foregår evt. refleksjonene?
- Har du opplevd at du har endret praksis på grunn av refleksjoner? Kan du gi eksempler?
- På hvilken måte bearbeider du og skoleledelsen tanker, nye ideer og avgjørelser før du/dere deler dem med personalet? Kan du gi eksempler?
- Hvilke inngroddede antakelser/tankebilder kan være til hinder for å reflektere over egne praksis? Hvordan kan skoleledelsen arbeide for ”å løse opp” antakelsene?
- Hva fremmer og/eller hemmer utviklingen av god skoleledelse ved din skole?
Kan du gi eksempler?

Forskningsspørsmål 3:

Hvordan planlegger og gjennomfører skoleledelsen sine ledermøter for å fremme kollektiv læring?

Aktuelle spørsmål:

- Hvordan planlegges og gjennomføres ledermøtene?
- Hvem legger frem sakene?
- Hvilke saker fremlegges?
- Hvilke saker/aktiviteter kan sette læring på dagsorden på ledermøtene? Kan du gi eksempler?
- Hvordan får aktørene i skoleledelsen kjennskap til hverandres arbeidsområder?
- Hva synes du er viktig for å fremme læring i lederteamet? Og hva kreves det av deg og de andre?
- Hvordan legges det til rette for egenutvikling i skoleledelsen?
- Hvordan utveksler skoleledelsen erfaringer og kunnskaper på ledermøtene? Kan du gi eksempler?
- Hvordan kan skoleledelsen endre seg i retning av å bli mer lærende? Kan du gi eksempler?